

**Soziale Ungleichheit in der Bildung in Japan und der
Beitrag von zivilgesellschaftlichem Engagement zu
einer Kompensierung**

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät I
Sozialwissenschaften und historische Kulturwissenschaften

der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,

von Julia Canstein

geb. am 21. April 1982 in Münster (Westf.)

Gutachter:

Prof. Dr. Gesine Foljanty-Jost
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät I
Institut für Politikwissenschaft und Japanologie

Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät I
Institut für Soziologie

Datum der Verteidigung:

25. Oktober 2011

Danksagung

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Promotionskollegs „Bildung und soziale Ungleichheit“ entstanden. Während der Arbeit an meiner Dissertation habe ich Hilfe und Unterstützung von Personen und Institutionen erfahren, denen ich an dieser Stelle ganz herzlich danken möchte.

Mein besonderer Dank gilt der Hans-Böckler-Stiftung, die es mir mit einem Promotionsstipendium ermöglicht hat, während mehrerer Jahre konzentriert und mit ausreichend Zeit an der Dissertation zu arbeiten. Auch für die ideelle Förderung der Stiftung in Form von promotionsbegleitenden Seminaren sowie für die nette Betreuung durch ihre Mitarbeiter möchte ich mich bedanken.

Sehr herzlich bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Gesine Foljanty-Jost. Sie hat mich wesentlich in meinem Beschluss bestärkt, eine Dissertation zu schreiben, und hat mich vom ersten Exposé-Entwurf an begleitet und unterstützt. Jederzeit war sie für meine Fragen ansprechbar und hat mich mit ihrer stets konstruktiven Kritik vorangebracht.

Den weiteren Professoren des Promotionskollegs „Bildung und soziale Ungleichheit“ danke ich für wichtige Hinweise und Ratschläge im Rahmen der Kolloquien und für die begleitenden methodischen und theoretischen Seminare. Einen besonderen Dank möchte ich der Zweitgutachterin meiner Dissertation, Frau Prof. Dr. Ursula Rabe-Kleberg, aussprechen. Auch den Doktorandinnen, Doktoranden und Postdoktorandinnen des Promotionskollegs gilt mein Dank für nützliche Hinweise und Ermutigungen zur Arbeit an der Dissertation.

Die wohl wichtigsten Erfahrungen von Hilfsbereitschaft und Unterstützung habe ich im Rahmen meiner empirischen Untersuchung in Japan gemacht. Hier konnte ich auf die Hilfe von zahlreichen Menschen zählen, ohne die ich meine Untersuchung nicht hätte durchführen können. Mein besonderer Dank gilt Hirohashi Masahiro in Niigata sowie Itō Chieko und Takahashi Yukiko vom Mitaka Collaboration Center, die für

mich den Kontakt zu zivilgesellschaftlichen Gruppen in Japan hergestellt und so meine Interviews mit diesen Gruppen erst ermöglicht haben. Den Interviewpartnern möchte ich ganz herzlich danken für ihre Kooperationsbereitschaft, ihr Interesse an meiner Untersuchung und die Zeit, die sie sich für die Interviews genommen haben. Für weitere Hilfe und Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung in Japan danke ich Fukata Eri, Familie Gō, Ikuta Sachiko und Familie Shinozuka.

Asaoka Akiko, Imatani Kenji, Saitō Tsutomu, Sakoda Hiroshi und Satō Hidehiko standen mir in Japan für Experteninterviews über das Thema der Bildungsungleichheit zur Verfügung. Dafür sei ihnen ein großer Dank ausgesprochen.

Meine Familie und Freunde haben mich während der Arbeit an meiner Dissertation begleitet und unterstützt. Bei Beate Beyer, Christine von Eiff und Ute Wegert bedanke ich mich für die zahlreichen aufmunternden, unterhaltenden und motivierenden Gespräche. Meinem Freund Ismael García Pérez danke ich für seine Liebe, seinen Humor und seine Geduld, mit denen er mich durch die Promotionszeit begleitet und so manches Lamentieren angehört hat.

Der größte Dank gilt meinen Eltern, die mich schon immer und in allen Bereichen des Lebens unterstützt haben und weiterhin unterstützen. Ohne diese Unterstützung hätte ich das Projekt „Promotion“ wohl nicht in Angriff genommen. Als Dank dafür widme ich ihnen diese Arbeit.

Madrid, im Mai 2012

Julia Canstein

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
----------	-------------------------	----

TEIL I: DIE JAPANISCHE DISKUSSION ZU SOZIALER UNGLEICHHEIT IN DER BILDUNG

2	Einleitendes zur Diskussion	18
----------	------------------------------------------	----

2.1	Soziale Ungleichheit in der Bildung – kein Thema im „sozial homogenen“ Japan?	18
2.2	Beteiligte, Quellen und Ursprung der Diskussion.....	22
2.3	Definition „Soziale Ungleichheit in der Bildung“ in der japanischen Diskussion	26

3	Forschungen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan.	33
----------	-------------------------------------------------------------------------------	----

3.1	Studien, die Zusammenhänge nachweisen.....	33
3.1.1	Zusammenhang familiärer Hintergrund – Bildungserwerb	33
3.1.2	Zusammenhang familiärer Hintergrund – Bildungsleistungen	36
3.2	Von empirischen Nachweisen der Zusammenhänge zu Erklärungen dafür	38
3.3	Erklärungsfaktor 1: Finanzielle Möglichkeiten der Familie, die Kosten für Bildung zu tragen	40
3.3.1	Kosten für den Schulbesuch	42
3.3.1.1	Direkte Kosten	42
3.3.1.2	Indirekte Kosten	48
3.3.2	Kosten für außerschulische Bildung in <i>juku</i>	52
3.4	Erklärungsfaktor 2: Bildungsengagement der Eltern.....	58
3.5	Von Erklärungsfaktoren zu Lösungsvorschlägen	61

4	Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung	65
----------	------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4.1	Kompensierung auf der Makroebene über politische Maßnahmen: Finanzielle Umverteilung und Kostenersatzung	65
4.1.1	Vorschläge zur finanziellen Umverteilung und Kostenersatzung in der Gesamtgesellschaft	66
4.1.2	Vorschläge zur finanziellen Umverteilung und Kostenersatzung unter Schülern und ihren Familien	67
4.1.3	Zur Umsetzung erster Maßnahmen.....	69

4.2	Kompensierung auf der Mikroebene durch die Schulen bzw. die Lehrer: Das Konzept der „Effektiven Schulen“	71
4.2.1	Vorschläge für eine Kompensierung in den Schulen	72
4.2.2	Das Konzept der „Effektiven Schulen“, sein Ursprung und seine Rezeption in Japan	73
4.2.3	Die weitere Suche nach Effektiven Schulen in Japan	77
4.3	Kompensierung bzw. Angehen auf der Mikroebene durch andere Personen als die Lehrer: Engagement von Menschen von außerhalb der Schule zum Wohl von Schülern.....	81
4.3.1	Kariyas Vorschlag: Externe „Lernunterstützer“	82
4.3.2	Die Beispielschulen des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses: Engagement von Menschen aus dem Bezirk	83
4.3.3	Gemeinsamer (impliziter) Hintergrund der beiden Beiträge: Mithilfe von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern gegen soziale Ungleichheit in der Bildung in Japan angehen.....	87
4.3.3.1	Definition „Zivilgesellschaftliches Handeln“	88
4.3.3.2	Anlass der empirischen Untersuchung	91

Zwischenfazit zu Teil I: Die japanische Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung und ihre Lösungsvorschläge	93
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

TEIL II: UNTERSUCHUNG: ZIVILGESELLSCHAFTLICHES ENGAGEMENT ZUM WOHL VON SCHÜLERN IN JAPAN

5	Bestandsaufnahme: Zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan	97
5.1	Zivilgesellschaftliche Gruppen in Japan	97
5.2	Die Bedeutung von Engagement zum Wohl von Schülern unter zivilgesellschaftlichen Gruppen in Japan.....	99
6	Methodisches Vorgehen	104
6.1	Untersuchungsgegenstand und forschungsleitende Fragen	104
6.2	Zugang zum Untersuchungsgegenstand und Zusammensetzung des Samples	105
6.3	Erhebungsmethode: Leitfadenterviews.....	110
6.4	Durchführung der Interviews	114
6.5	Auswertung	117
6.5.1	Grundsätzliche Auswertungsstrategie	117
6.5.2	Konkretes Vorgehen: Auswertung der Interviews mit der Qualitativen Inhaltsanalyse und weitere Schritte	119
7	Ergebnisse: Einzelauswertungen der Gruppen.....	124
7.1	Die Gruppe Mori – Ein Ort nach Schulschluss für die Schüler der Mori- Grundschule	125

7.1.1	Die Entstehung der Gruppe Mori: Die Initiative des Bildungsausschusses und die vorgegebene Programmatik.....	126
7.1.2	Das praktische Handeln der Gruppe Mori: Ein Ort für die Schüler der Mori-Grundschule – und wie die Gruppe ihn gestaltet.....	128
7.1.2.1	Alle Schüler können an diesen Ort kommen und werden dort freundlich aufgenommen.....	129
7.1.2.2	Die Mitglieder gehen auf Schüler mit Problemen ein.....	131
7.1.3	Das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen auch für benachteiligte Schüler der Mori-Grundschule	132
7.2	Die Gruppe Hayashi – Ein „Ort zum Sein“, wie ihn sich Kinder wünschen.	134
7.2.1	Die Entstehung der Gruppe Hayashi: Die Initiative des Bildungsausschusses und die vorgegebene Programmatik.....	135
7.2.2	Entwicklung einer konkreten Programmatik im Rahmen der vorgegebenen Programmatik.....	137
7.2.3	Das praktische Handeln der Gruppe Hayashi: Ein Ort für die Schüler der Hayashi-Grundschule – und wie die Gruppe ihn gestaltet	139
7.2.3.1	Die Schüler können sich an diesem Ort wohl und geborgen fühlen und selbstständig spielen	140
7.2.3.2	Alle Schüler können an diesen Ort kommen, und niemand wird von dem Ort ausgeschlossen	140
7.2.4	Das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen auch für benachteiligte Schüler der Hayashi-Grundschule.....	142
7.3	Die Gruppe Mitsuke – Theaterspiel für die Schüler in Mitsuke	143
7.3.1	Die Entstehung der Gruppe Mitsuke und Frau Satō als deren zentrale Figur.	144
7.3.2	Frau Satōs Kindheitserfahrungen als Vorbild für die Gruppe Mitsuke und deren Programmatik.....	145
7.3.3	Frau Satōs praktisches Handeln beim Theaterspiel in Mitsuke: Für jeden Teilnehmer eine passende Rolle und ein Erfolgserlebnis	147
7.3.4	Das Angebot eines Erfolgserlebnisses auch für benachteiligte Schüler aus Mitsuke	149
7.4	Die Gruppe Ibaraki - Mit eigens entwickelten Aktivitäten auf Schüler-Probleme reagieren	152
7.4.1	Die Entstehung der Gruppe Ibaraki und ihre anfängliche Programmatik zum Thema „Nicht-Schulbesuch“	152
7.4.2	Mit Naturerlebnissen und Bildungsberatung dem Nicht-Schulbesuch vorbeugen und Schulmeidern helfen	154
7.4.3	Ein neues Thema und eine neue Aktivität: Mit dem Aufsatzwettbewerb Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern ermöglichen	157
7.4.4	Der Aufsatzwettbewerb als das Angebot eines Erfolgserlebnisses auch für benachteiligte Schüler aus Ibaraki	161
7.4.5	Das jüngste Thema: NEET	162
7.4.6	Die verschiedenen Themen der Gruppe Ibaraki und ihre übergreifende Programmatik.....	163

7.5	Die Gruppe Hana – Anwohner beteiligen sich an der Schulbildung	165
7.5.1	Die Entstehung der Gruppe Hana: Die Pläne des Rektors	165
7.5.2	Bildungskonzept und Programmatik der Gruppe Hana: „Vielseitige Menschen bilden“ und „Sich an der Bildung der Kinder im Bezirk beteiligen“	167
7.5.3	Das praktische Handeln der Gruppe Hana: Der Zugang zur Bildung in der Schule ist geöffnet	169
7.5.3.1	Aktivitäten im Fach des Umfassenden Lernens: Gemeinsam mit den Lehrern die Schüler zu „vielseitigen“ Menschen bilden	170
7.5.3.2	Aktivität „ <i>study advisers</i> “: Den Lehrer unterstützen und die Bildung in der Hana-Grundschule beobachten und begleiten	171
7.5.3.3	Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad durch die <i>study advisers</i>	173
7.5.4	Das besondere Verständnis für Bürgerbeteiligung in Mitaka	174
7.6	Die Gruppe Niigata – Schutz vor Gewalt für die Schüler in Niigata	176
7.6.1	Der Ursprung der Gruppe Niigata: Die amerikanische Ohio-Gruppe und ihr Programm	177
7.6.2	Die Gründung der Gruppe Niigata und der starke Wille, den Kindern in Niigata das Programm zu übermitteln	179
7.6.3	Die Programmatik bis heute: Das Programm der Ohio-Gruppe an so viele Kinder wie möglich übermitteln	181
7.6.4	Das praktische Handeln der Gruppe Niigata: Werben für das Programm und Übermitteln festgelegter Inhalte	182
8	Vergleich der Gruppen und Diskussion der Ergebnisse	184
8.1	Vergleich der Gruppen	184
8.1.1	Vergleich auf der Ebene der Programmatik: Engagement zum Wohl von Schülern, aber ohne das explizite Ziel einer Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung	184
8.1.2	Vergleich auf der Ebene des praktischen Handelns: Mögliches „Gutes tun“ für benachteiligte Schüler bei fünf Gruppen	186
8.2	Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen: Diskussion und weiterer Forschungsbedarf	190
8.2.1	Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern	191
8.2.2	Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule	194
9	Zusammenfassung und Fazit: Soziale Ungleichheit in der Bildung und der Beitrag von zivilgesellschaftlichem Engagement zu einer Kompensierung – Das Beispiel Japan.	198
	Literaturverzeichnis	210
	Anhang	226
	Glossar japanischer Begriffe	226
	Interviewleitfaden	229
	Definitionen und Beispiele der Kategorien für die Qualitative Inhaltsanalyse	232

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Table 1: Durchschnittliche jährliche indirekte Bildungskosten in Japan	48
Table 2: Tätigkeitsfelder von NPOs laut dem NPO-Gesetz.....	100
Table 3: Kategoriensystem als Basis für den Leitfaden	112
Table 4: Kategoriensystem als Basis für die Qualitative Inhaltsanalyse	121
Figure 1: Anteile der Haupttätigkeitsfelder der <i>NPO hōjin</i>	103

1 Einleitung

Die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung ist von zentraler Bedeutung in der Bildungsforschung, von den deutschen Bildungssoziologen Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (2007b: 417) wird sie als „immerwährende Frage“, als „Dauerthema in der empirischen Bildungsforschung“ charakterisiert. In der deutschen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung stellt soziale Ungleichheit in der Bildung ein Kernthema dar, und es sind unzählige Beiträge erschienen, die Befunde und Erklärungen zu den Ursachen von Bildungsungleichheit¹ in Deutschland vorlegen und Konsequenzen für Politik und Forschung diskutieren.²

Auch in der japanischen Bildungssoziologie wird seit Ende der 1960er Jahre eine Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung geführt, die eine Fülle an empirischen Befunden zur Existenz von Bildungsungleichheit in Japan sowie verschiedene Erklärungen für diese Existenz hervorgebracht hat. Ausgehend von den Erklärungsfaktoren werden zunehmend auch Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit gemacht. Die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung und nach einer möglichen Kompensierung wird außerdem von den japanischen Lehrgewerkschaften aufgegriffen, untersucht und problematisiert.

Dass in Japan eine intensive Diskussion über Bildungsungleichheit und deren Kompensierung geführt wird, ist auf den ersten Blick bemerkenswert – weist doch die öffentliche Schulbildung in Japan genau die institutionellen Strukturen auf, die in der deutschen Forschung – unter anderem – für eine Abschwächung des starken Zusammenhangs von familiärer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem gefordert werden: die japanischen Schulen sind Ganztagschulen, und das

¹ Die Begriffe „Soziale Ungleichheit in der Bildung“ und „Bildungsungleichheit“ werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

² Vgl. beispielsweise den bereits in der 4. aktualisierten Auflage erschienenen Sammelband „Bildung als Privileg“ von Becker und Lauterbach (2010) oder die Sammelbände „Bildungsungleichheit re-visited“ (Krüger et al. 2010) und „Institutionalisierte Ungleichheiten“ (Berger / Kahlert 2005).

Schulsystem ist durchgehend eingleisig.³ Im Bereich der 6-jährigen Grundschulbildung, der 3-jährigen Mittelschulbildung (diese beiden bilden den 9-jährigen Pflichtschulbereich) und der 3-jährigen Oberschulbildung⁴ gibt es in Japan formal jeweils nur einen Schultyp. Zwar greift ab der Ebene der Oberschulen, das heißt in den Klassen 10 bis 12, eine inoffizielle, aber allgemein bekannte, feingliedrige Hierarchie, die jeder Oberschule in einem bestimmten Bezirk einen klaren Rang zuweist. Die einzelnen Oberschulen unterscheiden sich je nach ihrem Rang in der Hierarchie stark nach Schwierigkeitsgrad und Ansehen (Sakurai 2007: 35), so dass man auf dieser Ebene trotz der formalen Eingliedrigkeit faktisch von einer „Vielgliedrigkeit“ sprechen kann. Die Verteilung auf die unterschiedlichen Oberschulen erfolgt anhand von Aufnahmeprüfungen an den Schulen, die umso schwieriger sind, je höher die jeweilige Schule in der inoffiziellen Rangordnung in ihrem Bezirk steht.⁵ Jedoch greift die faktische Vielgliedrigkeit der japanischen Oberschulen erst zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt als die Dreigliedrigkeit in Deutschland. Die frühe Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Bildungswege, in Deutschland ein maßgeblicher Erklärungsfaktor für die starke Kopplung zwischen familiärer Herkunft und Bildungserfolg eines Schülers (Allmendinger / Nikolai 2006: 35; Becker / Lauterbach 2007a: 27-28; Geißler 2006: 44-45; Müller / Pollak 2004: 315), ist also in der öffentlichen Schulbildung in Japan so nicht gegeben.

Laut dem amerikanischen Anthropologen und Japanforscher Thomas P. Rohlen (1983: 120) bieten die japanischen Schulen im Pflichtschulbereich, das heißt bis zur 9. Klasse, im Wesentlichen eine gleiche Bildung; auf dieser Ebene würden die Schüler in keiner Weise differenziert oder sortiert, und Kinder mit unterschiedlichen fami-

³ In der deutschen Diskussion plädiert unter anderen Geißler (2006: 46-47) dafür, grundsätzlich über eine Beseitigung des mehrgliedrigen Systems nachzudenken, auch wenn man damit in absehbarer Zeit noch nicht rechnen könne. Auch Becker und Schuchart (2010: 415) sprechen die Strategie an, die Stratifizierung des deutschen Bildungssystems abzuschaffen, meinen aber: „Unter den gegebenen ökonomischen und politischen Bedingungen dürfte dieses Vorgehen in Deutschland kaum legitimierbar und durchsetzbar sein.“ Für einen Ausbau von Ganztagschulen sprechen sich unter anderen Allmendinger und Nikolai (2006: 36-37), Geißler (2006: 46) sowie Becker und Lauterbach (2007b: 430) aus.

⁴ Die japanischen Schulen werden im Deutschen in der Regel als „Grundschule“ (*shōgakkō*), „Mittelschule“ (*chūgakkō*) und „Oberschule“ (*kōtō gakkō*) übersetzt.

⁵ Die Zulassung zu einer in der Rangordnung hoch angesiedelten Oberschule ist für japanische Schüler insofern von Bedeutung, als dadurch der Weg auch leichter an eine angesehene Universität führt. Die japanischen Universitäten sind wie die Oberschulen in eine allgemein bekannte, in diesem Fall landesweite Hierarchie eingeordnet, und der Besuch einer berühmten Universität gilt „mehr oder weniger als Garantie für eine eindrucksvolle berufliche Karriere.“ (Teichler 1998: 416)

liären Hintergründen würden zusammen lernen. Dies wird auch durch das System der „Nachbarschaftsschulen“ (*neighborhood school system*, Fujita 2000c) bzw. der Schulbezirke (*tsūgaku kuiki sei*) im Pflichtschulbereich begünstigt: die Kinder gehen in dem Schulbezirk zur Schule, wo sie ihren Wohnsitz haben (Sakurai 2007: 47). Dadurch besuchen alle Schüler, die in einer bestimmten Gegend leben, unabhängig von ihrer Herkunft und ihren Fähigkeiten die gleiche lokale Schule (Fujita 2000a: 253). Hinzu kommt, dass in Japan die Lehrer und Rektoren von öffentlichen Schulen etwa alle fünf Jahre zwischen verschiedenen Schulen in der Region rotieren, so dass es unwahrscheinlich ist, dass eine Schule sich hervortut (Hood 2001: 119).⁶

Doch auch wenn sich das japanische Schulsystem in Bezug auf seine institutionellen Strukturen aus deutscher Sicht als „egalitär angelegt“ darstellt, bedeutet dies nicht, dass die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan kein Thema ist. Die japanische wissenschaftliche und gewerkschaftliche Diskussion zeigt, dass auch in Japan Ungleichheiten im Bildungsbereich existieren und dass diese Existenz angesprochen und problematisiert wird. Zudem werden diese Ungleichheiten in der japanischen Diskussion als etwas Unerwünschtes behandelt, gegen das etwas getan werden muss; dementsprechend legt die Diskussion auch verschiedene Lösungsvorschläge vor, mit denen versucht werden soll, Bildungsungleichheit wenn auch nicht ganz auszulöschen, so doch bis zu einem gewissen Grad zu kompensieren.

⁶ Die institutionelle Ausgestaltung der öffentlichen Schulbildung in Japan ist jedoch durch jüngste Bildungsreformen „bedroht“. Die Ideen der Reformen haben ihren Beginn in den 1980er Jahren, die entsprechenden Reformmaßnahmen werden seit Ende der 1990er Jahre nach und nach umgesetzt (zu den Bildungsreformen: Hood 2001). Mit den Bildungsreformen einher geht unter anderem die Einführung von kombinierten Mittel- und Oberschulen, also von sechsjährigen Sekundarschulen, was laut japanischen Bildungssoziologen zur Umwandlung des existierenden eingleisigen Systems zu einem teils mehrgleisigen System führen wird (Fujita 2003: 155). Japanische Wissenschaftler kritisieren die Reformen scharf, da sie bewährte institutionelle Strukturen im japanischen Schulsystem zugunsten einer Propagierung von unter anderem „mehr Wahlfreiheit“ auflösen würden (Fujita 2000a, 2006; Satō M. 2000). Noch fehlt es nach dem Eindruck der Autorin aber an sicheren Erkenntnissen und Studien dazu, welche Veränderungen durch die jüngsten Reformen tatsächlich vonstatten gehen und inwiefern die Reformmaßnahmen soziale Ungleichheit in der Bildung fördern.

Die vorliegende Dissertation arbeitet in ihrem ersten von zwei Teilen die japanische Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung auf.⁷ Ein Fokus liegt dabei auf den Lösungsvorschlägen: Wie wird in Japan eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung diskutiert? Angesichts der oben dargestellten „egalitären“ Ausgestaltung der öffentlichen Schulbildung in Japan ist davon auszugehen, dass institutionelle Strukturreformen des Schulsystems, wie sie von deutschen Bildungsforschern häufig gefordert werden⁸, in der japanischen Diskussion eine untergeordnete Rolle spielen.

In einem einleitenden Kapitel zur Diskussion werden ihr Ursprung, die an ihr Beteiligten sowie die Quellen der vorliegenden Aufarbeitung vorgestellt, und es wird dargestellt, was in der japanischen Diskussion als „Soziale Ungleichheit in der Bildung“ definiert wird (Kapitel 2). Im nächsten Kapitel werden die Forschungen zu Bildungsungleichheit betrachtet, die in der japanischen Diskussion entstanden sind: empirische Befunde zur Existenz von Ungleichheiten im Bildungsbereich in Japan werden vorgestellt, und die wesentlichen Faktoren, anhand derer diese Existenz erklärt wird, werden dargestellt und diskutiert (Kapitel 3). Ausgehend von den Erklärungsfaktoren legt die japanische Diskussion verschiedene Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit vor, die im anschließenden Kapitel 4 behandelt werden. Dazu werden die unterschiedlichen Komplexe von Lösungsvorschlägen, die in der Diskussion eingebracht werden, vorgestellt und diskutiert (Kapitel 4 und Zwischenfazit zu Teil I).

Die zwei wesentlichen Komplexe von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion sehen vor, soziale Ungleichheit in der Bildung zum einen über politische Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung und Kostenersatzung, zum anderen durch

⁷ Obwohl sich in den letzten Jahren verschiedene Veranstaltungen und Veröffentlichungen in der deutschsprachigen Japanforschung mit Fragen des „Ungleichen“ und mit Aspekten von sozialer Ungleichheit in Japan beschäftigen (zum Beispiel der vom Deutschen Institut für Japanstudien herausgegebene Band „Mind the Gap: Stratification and Social Inequalities in Japan“ (Holthus / Iwata-Weickgenannt 2010)) und in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Ungleichheiten in der Bildung, *kyōiku kakusa*, nennen (Holthus / Iwata-Weickgenannt 2010: 3), liegen nach Wissen der Autorin keine deutschsprachigen Publikationen zur japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion über soziale Ungleichheit in der Bildung vor (vgl. auch Kapitel 2.1).

⁸ Neben den bereits angesprochenen Forderungen nach dem Ausbau von Ganztagschulen und nach einer möglichen Abschaffung der Stratifizierung im Schulsystem plädieren deutsche Bildungsforscher vor allem für eine spätere Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schulformen, um soziale Ungleichheit in der Bildung in Deutschland zu verringern (Becker / Lauterbach 2007b: 430; Wößmann 2007: 38-39).

das Handeln der einzelnen Schulen und Lehrer, unter anderem mit Hilfe des Konzeptes der „Effektiven Schulen“, auszugleichen. Daneben wird in zwei Beiträgen thematisiert, dass man auch mithilfe des Engagements von Menschen von außerhalb der Schule gegen Bildungsungleichheit angehen kann. Zu diesem dritten Komplex von Lösungsvorschlägen liegen jedoch – anders als bei den genannten beiden Komplexen – noch keine systematischen empirischen Studien vor. Es wird lediglich in den zwei Beiträgen als Entwurf vorgeschlagen, Ungleichheiten mithilfe des Engagements von Menschen von außerhalb der Schule zu kompensieren, bzw. es wird anhand von Beispielschulen dargestellt, wie das Engagement von Anwohnern aus dem Schulbezirk zu einem allgemeinen Angehen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung beiträgt. Diese Arten des Engagements oder Handelns werden in der vorliegenden Arbeit als „zivilgesellschaftliches Engagement“ oder „zivilgesellschaftliches Handeln“⁹ verstanden, und es wird festgestellt, dass hinter den zwei Beiträgen implizit der Gedanke steht, mithilfe von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern gegen Bildungsungleichheit in Japan anzugehen. Wie eine Bestandsaufnahme zeigt, ist das Engagement zum Wohl von Schülern ein Aktivitätsbereich von relativ großer Bedeutung unter japanischen zivilgesellschaftlichen Gruppen. Es ist denkbar, dass dieses Engagement auch dem Wohl von benachteiligten Schülern und damit einem Angehen gegen Bildungsungleichheit dient. In dem existierenden zivilgesellschaftlichen Engagement zum Wohl von Schülern in Japan lassen sich Möglichkeiten angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung vermuten – so, wie sie in den zwei Beiträgen aus der japanischen Diskussion thematisiert werden, möglicherweise aber noch in anderen Formen.

Hier setzt die empirische Untersuchung in Teil II der vorliegenden Arbeit an, in der zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan vor dem Hintergrund eines Bezugs zu sozialer Ungleichheit in der Bildung untersucht wird. Mit einer Bestandsaufnahme wird zunächst gezeigt, dass es in Japan zahlreiche zivilgesellschaftliche Gruppen gibt, die sich zum Wohl von Schülern engagieren (Kapitel 5). In einer qualitativen Studie werden dann sechs Fallbeispiele japanischer zivilgesellschaftlicher Gruppen mit Aktivitäten für Schüler betrachtet und daraufhin untersucht,

⁹ Die Begriffe „zivilgesellschaftliches Engagement“ und „zivilgesellschaftliches Handeln“ werden dabei synonym verwendet.

inwieweit sich in ihrer Programmatik und in ihrem praktischen Handeln Bezüge zu Ungleichheiten im Bildungsbereich zeigen (Kapitel 6 und 7). Davon ausgehend werden Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, herausgearbeitet und diskutiert (Kapitel 8). In der abschließenden Zusammenfassung und dem Fazit der Arbeit werden Teil I und Teil II zusammengeführt, und die Ergebnisse der Untersuchung werden betrachtet unter der Fragestellung: Wie wird in Japan eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung diskutiert, und welchen Beitrag kann zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern zu einer Kompensierung leisten? (Kapitel 9)

Hinweise

Für eine bessere Lesbarkeit werden bei Angaben zu Schülerinnen und Schülern, zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern etc. lediglich die männlichen Bezeichnungen „Schüler“, „Wissenschaftler“ etc. verwendet, womit die geschlechtsneutrale Bezeichnung gemeint ist. Auch wenn die Rede von dem „familiären Hintergrund eines Schülers“ oder von der „Bildung eines Schülers“ ist, ist damit die geschlechtsneutrale Bezeichnung gemeint, es geht also um den familiären Hintergrund oder die Bildung von Mädchen und Jungen.

Japanische Namen werden nach der in Japan üblichen Reihenfolge erst mit dem Nachnamen, dann mit dem Vornamen geschrieben.

In der vorliegenden Arbeit wird ein Umrechnungskurs von 1 Euro = 130 Yen zugrunde gelegt. Dies entspricht in etwa dem Wechselkurs Mitte der 2000er Jahre, dem Zeitraum, in dem der Großteil der hier zitierten japanischen Beiträge erschienen ist, in denen es um Geld geht, beispielsweise die Untersuchung des japanischen Kultusministeriums zu den Bildungskosten (Monbukagakushō 2006).

TEIL I: Die japanische Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung

2 Einleitendes zur Diskussion

In wissenschaftlichen Kreisen in Japan, vorwiegend im Bereich der Bildungssoziologie, wird seit Ende der 1960er Jahre eine Diskussion zum Thema der sozialen Ungleichheit in der Bildung geführt. Auch die japanischen Lehrgewerkschaften thematisieren und problematisieren die Frage nach Bildungsungleichheit in Japan. Im öffentlichen Diskurs und in der öffentlichen Wahrnehmung in Japan war soziale Ungleichheit in der Bildung lange Zeit kein Thema, was sich jedoch in den letzten Jahren zu ändern scheint.

2.1 Soziale Ungleichheit in der Bildung – kein Thema im „sozial homogenen“ Japan?

In Japan herrschte lange Zeit das Selbstverständnis von einer sowohl ethnisch als auch sozial homogenen Gesellschaft, was mit einem Verweis auf Japans extrem offenes System der sozialen Schichtung und außergewöhnlich gleichmäßige Einkommensverteilung pro Haushalt im Vergleich mit anderen Industrienationen begründet wurde (Chiavacci 2002a: 238, 2006: 59). Das Selbstverständnis eines sozial homogenen Japans entwickelte sich mit dem hohen Wirtschaftswachstum in den 1960er und frühen 1970er Jahren (Chiavacci 2006: 59). In den Jahrzehnten wirtschaftlichen Wohlstands nach Ende des Zweiten Weltkriegs schien das kapitalistische Versprechen des kontinuierlichen Fortschrittes Wirklichkeit zu werden; angesichts ständig steigender Lebensstandards war das Thema der sozialen Ungleichheit von wenig Interesse im öffentlichen Diskurs (Holthus / Iwata-Weickgenannt 2010: 4).

Auch die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung spielte in der öffentlichen Wahrnehmung und im öffentlichen Diskurs kaum eine Rolle. Erfolg in der

Schulbildung wurde als eine Frage der eigenen Leistungsbereitschaft und nicht der familiären Herkunft betrachtet. Nach einer quantitativen empirischen Studie sah die Mehrheit der japanischen Bevölkerung den Leistungswillen eines Individuums und nicht das jeweilige soziale Umfeld als entscheidende Determinante für den individuellen Bildungserfolg an (Chiavacci 2002a: 240). Die japanische Bildungsforscherin Toyama-Bialke Chisaki (2003: 44) weist jedoch darauf hin, dass leicht die verschiedenen familiären Hintergründe der Schüler übersehen werden, wenn der Fokus einzig darauf gelegt wird, dass der schulische Erfolg von den Bemühungen und dem Fleiß des einzelnen Schülers abhängt. Dies erklärt, warum es in der öffentlichen Wahrnehmung und im öffentlichen Diskurs in Japan kaum als Problem wahrgenommen wurde, dass sich je nach familiärer Herkunft Unterschiede in den Bildungsleistungen der Kinder zeigten, wie der japanische Bildungssoziologe Kariya Takehiko in einer Veröffentlichung von 2001 schreibt. Nach Kariyas Angaben wurde noch im Jahr 2001 soziale Ungleichheit in der Bildung in Japan nicht als gesellschaftliches Problem thematisiert (Kariya 2001: 118).

Seit Ende der 1990er Jahre beginnt das japanische Selbstverständnis von einer sozial homogenen Gesellschaft, in der Ungleichheiten keine Rolle spielen, zu bröckeln. Vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Flaute in den 1990er Jahren begann in Japan eine Debatte um soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft, die klar machte, dass in Japan mehr Ungleichheit herrscht, als man gedacht hatte (Shirahase 2005: 6). Den Ausgangspunkt und eigentlichen Auslöser dieser Debatte um die „Ungleichheitsgesellschaft“ (*kakusa shakai*)¹⁰ bildeten zwei Bestseller, die Publikationen des Wirtschaftswissenschaftlers Tachibanaki Toshiaki, „Ökonomische Ungleichheit in Japan“ (*Nihon no keizai kakusa*), und des Soziologen Satō Toshiki, „Die Ungleichheitsgesellschaft Japan“ (*Fubyōdō shakai nihon*) (Chiavacci 2002a: 236). Tachibanaki kommt in seiner Publikation zu dem Schluss, dass Japan unter den entwickelten Ländern die höchste Ungleichheit in Bezug auf die Einkommensverteilung hat (Ta-

¹⁰ Das japanische *kakusa shakai* ist verschiedentlich übersetzt worden, unter anderem als „ungleiche Gesellschaft“, „Gesellschaft der Ungleichheiten“, „stratifizierte Gesellschaft“, „Gesellschaft der Kluft“ oder „polarisierte Gesellschaft“ (Holthus / Iwata-Weickgenannt 2010: 3; Übersetzung aus dem englischen Original durch die Autorin). Manche japanische Autoren sprechen auch von der „Ungleichheitsgesellschaft“ als *fubyōdō shakai* (Satō T. 2000) bzw. von der „Ungleichheitsdebatte“ als *fubyōdō ron* (Shirahase 2005), der dominante Terminus ist jedoch die *kakusa shakai* (Holthus / Iwata-Weickgenannt 2010: 3).

chibanaki 1998: 6). Satōs zentrale Aussage lautet, dass sich die Chancen, eine der begehrten Berufspositionen zu erlangen, in den letzten Jahren in Japan signifikant verringert haben (Satō T. 2000, zitiert nach: Chiavacci 2002a: 237). Damit stellen Tachibanaki und Satō die Grundannahmen des japanischen Selbstverständnisses von einer sozial homogenen Gesellschaft in Frage (Chiavacci 2002a: 241). Beide weisen auf eine Ausweitung der ökonomischen Ungleichheiten in der japanischen Gesellschaft seit den 1990er Jahren hin, was sie an einer ungleichen Verteilung von Einkommen und Besitz und an einem nicht-offenen Zugang zu bestimmten sozialen Positionen festmachen. Dies ist auch der Grundtenor in der Debatte um die *kakusa shakai*: es wird auf eine starke Zunahme von ökonomischen Ungleichheiten in der japanischen Gesellschaft seit den 1990er Jahren hingewiesen. Der Japanologe David Chiavacci (2002a, 2006) unterzieht Tachibanakis und Satōs Argumentationen einer Prüfung und kommt zu dem Ergebnis, dass es in den letzten Jahren keine so fundamentalen Veränderungen gab wie in der Debatte um die *kakusa shakai* dargestellt. So bewege sich der Zugang zu bestimmten sozialen Positionen in Japan im normalen Rahmen für Industriestaaten (Chiavacci 2006: 67), und auch wenn die Ungleichheit bei der Einkommensverteilung in Japan in den letzten Jahren angestiegen sei, so sei der Anstieg klein im internationalen Vergleich (Chiavacci 2006: 71). Chiavacci kommt zu dem Schluss, dass es schon früher in Japan ökonomische Ungleichheiten gab, und dass zwar in den letzten Jahren gewisse ökonomische Ungleichheiten zugenommen haben, dass es aber keinen grundlegenden Wandel gegeben hat.¹¹ Auch die Soziologin Shirahase Sawako (2005: 6-7) weist darauf hin, dass es schon vorher Ungleichheiten gab; neu sei aber, dass ein öffentlicher Diskurs darüber geführt wird. Mittlerweile wird festgestellt, dass nicht ein Tag vergeht, an dem die japanischen Medien nicht etwas über soziale Ungleichheit berichten, und dass die *kakusa shakai* in Japan riesige mediale und öffentliche Aufmerksamkeit bekommt (Holthus / Iwata-Weickgenannt 2010: 3). Die Zeiten, in denen soziale Ungleichheit in der öffentlichen Wahrnehmung und im öffentlichen Diskurs in Japan kein Thema war, sind also vorbei.

¹¹ Weiterführende Literatur zur Debatte um wachsende ökonomische Ungleichheiten in Japan und zu kritischen Betrachtungen dieser Debatte: Ishida 2006; Miyajima 2002; Ōtake 2005; Shirahase 2005.

Vor diesem Hintergrund tritt seit Ende der 2000er Jahre auch das Thema der sozialen Ungleichheit in der Bildung in das Bewusstsein der Öffentlichkeit, wie die Erfahrungen der Autorin bei Aufenthalten in Japan in den Jahren 2008 und 2009 zeigten. So veranstaltete eine Gewerkschaft von japanischen Oberschullehrern im September 2008 in Tōkyō ein öffentliches Forum zum Thema „Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen? – Hohe Bildungskosten, Vernichtung von Oberschulen, Bildungsungleichheiten – Anklageforum“ („*Okane ga nai to gakkō ni ikenai no?*“ *Kōgakuhi, kōkō tsubushi, kyōiku kakusa kokuhatsu fooramu*) (vgl. Nikkōkyō 2008c), und zur gleichen Zeit waren in Japan vor den Bahnhöfen Demonstrationen von Oberschülern zu sehen, die sich mit dem Verweis auf Bildungsungleichheiten für eine kostenlose Oberschulbildung aussprachen (vgl. dazu Kapitel 3.3.1.1). Auch im Gespräch mit japanischen Freunden über Bildung in Japan sprachen diese die Tatsache an, dass manche Schüler aufgrund fehlender finanzieller Mittel ihrer Familien keine Oberschule oder Universität besuchen oder dass Schüler sich das Schulessen nicht leisten können (vgl. dazu Kapitel 3.3.1.1 und 3.3.1.2). Angesichts dieser Beobachtungen kann die Aussage von Kariya aus dem Jahr 2001, dass soziale Ungleichheit in der Bildung in Japan nicht als gesellschaftliches Problem thematisiert wird (Kariya 2001: 118), als nicht mehr gültig betrachtet werden. Ungleichheiten im Bildungsbereich scheinen in der öffentlichen Wahrnehmung und im öffentlichen Diskurs in Japan in den letzten Jahren ein Thema geworden zu sein – wenn diese Aussage auch nur vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen der Autorin gemacht wird und noch nicht mit entsprechender Literatur belegt werden kann.

Sicher ist dagegen, dass die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung unter japanischen Wissenschaftlern schon viel länger diskutiert wird. Zwar bemerkt die Erziehungswissenschaftlerin Susanne Kreitz-Sandberg (1994: 57-58), dass „in der japanischen empirischen Schulforschung [...] die Untersuchung der sozialen Herkunft von Oberschülern vermieden [wird]. Obwohl die Reproduktionsmechanismen den Erziehungssoziologen bekannt sind, werden keine konkreten Daten erhoben.“ Chiavacci (2002a: 240) schreibt, dass in der japanischen sozialwissenschaftlichen Forschung zumindest bis Mitte der 1980er Jahre die Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg kein bedeutendes Forschungsgebiet war. Diese Aussagen können jedoch nach der Aufarbeitung der japanischen Diskussion zu sozialer

Ungleichheit in der Bildung für die vorliegende Arbeit nicht bestätigt werden. In wissenschaftlichen Kreisen in Japan wurde das Thema bereits Ende der 1960er Jahre behandelt, und es stellte schon in den 1970er und 1980er Jahren ein wichtiges Forschungsthema in der japanischen Bildungssoziologie dar.

2.2 Beteiligte, Quellen und Ursprung der Diskussion

Die wissenschaftliche Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan wird vornehmlich unter Bildungssoziologen geführt. In der vorliegenden Arbeit werden dazu Forschungen und Argumentationen behandelt, die im Kontext der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie (Nihon Kyōiku Shakai Gakkai) vertreten werden. Diese Gesellschaft, gegründet im Dezember 1948, gibt seit 1951 in anfangs jährlicher, später halbjährlicher Erscheinungsweise das „Journal of Educational Sociology“ (der japanische Titel lautet *Kyōiku shakaigaku kenkyū*) heraus, in dem maßgebliche japanische Bildungssoziologen veröffentlichen, in der Regel auf Japanisch. Das Journal of Educational Sociology wird hier als Hauptquelle für die Aufarbeitung der wissenschaftlichen Diskussion genutzt; dazu werden weitere Publikationen der Wissenschaftler aus dem Umfeld der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie herangezogen.

Laut dem Bildungssoziologen Hirota Teruyuki (2007: 7) hat die Bildungssoziologie als wissenschaftliche Tradition schon immer ein starkes Interesse an Fragen sozialer Ungleichheit gehabt. Im Journal of Educational Sociology zeigt sich, dass die Frage nach sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich auch unter japanischen Bildungssoziologen schon früh und als ein zentrales Thema diskutiert wird. In frühen Beiträgen wird das Thema gewöhnlich unter dem Schlagwort „Soziale Schichten und Bildung“ (*kaisō to kyōiku*) gefasst. Iwai Hachirō, Kataoka Emi und Shimizu Kōkichi stellten 1987 im Journal of Educational Sociology fest, dass das Thema „Soziale Schichten und Bildung“ schon immer ein zentrales Thema in der japanischen Bildungssoziologie gewesen ist; viele empirische Studien würden mehr oder weniger bewusst den Faktor der sozialen Schicht mit einbeziehen (Iwai / Kataoka / Shimizu 1987: 106). Die frühen Forschungen aus den 1960er und 1970er Jahren begannen vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion in Japan (Iwai / Kataoka / Shimizu 1987:

116). Nach Ende des Zweiten Weltkriegs stieg der Anteil der Schüler, die nach der Mittelschule weiter zur Oberschule gehen, stark an: 1950 gingen 42,5 Prozent der Jungen und 36,7 Prozent der Mädchen weiter zur Oberschule, 1960 waren es 59,6 Prozent bei den Jungen und 55,9 Prozent bei den Mädchen und 1980 schon 93,1 Prozent bei den Jungen und 95,4 Prozent bei den Mädchen (LeTendre 1998: 154). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung begannen Bildungssoziologen, Forschungen zu den schichtspezifischen Unterschieden im Bildungserwerb, mit dem Indikator des Übergangs auf eine weiterführende Schule, durchzuführen (Iwai / Kataoka / Shimizu 1987: 116). Dies kann als Beginn der wissenschaftlichen Diskussion zu Bildungsgleichheit in Japan gesehen werden.

In dem 1973 von der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie herausgegebenen Band „Grundlegende Themen der Bildungssoziologie“ (*Kyōiku shakaigaku no kihon mondai*) fasste erstmals Aso Makoto¹² unter dem Titel „Soziale Schichten und Bildung“ (*Shakai kaisō to kyōiku*) einen Teil der bisherigen Forschungen zu diesem Thema zusammen; und in der 1983er Sonderausgabe des *Journal of Educational Sociology* zu „Bildungsgang und Soziologie“ (*Gakureki to shakaigaku*) fasste eine Forschergruppe von der Universität Hiroshima unter dem Titel „Bildungsgang und soziale Schichten“ (*Gakureki to shakai kaisō*) Teile der Forschungen zum Thema „Soziale Schichten und Bildung“ zusammen (Iwai / Kataoka / Shimizu 1987: 106). Bereits in den 1970er und 1980er Jahren war die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung also ein wichtiges Thema in der japanischen Bildungssoziologie, das eine Reihe von Forschungsliteratur hervorbrachte. 1987 widmete das *Journal of Educational Sociology* dem Thema unter dem Titel „Social Stratification Culture and Education“ (*Kaisō bunka to kyōiku*) eine Sonderausgabe.

Danach verschwindet das Thema der Bildungsungleichheit etwas aus der Diskussion im *Journal*; nur vereinzelt finden sich Beiträge zu verschiedenen Aspekten des Themas. Doch seit Beginn des 21. Jahrhunderts gewinnt die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung im *Journal* wieder an Bedeutung. Dies zeigt sich unter anderem in einer Sonderausgabe des *Journal of Educational Sociology* zum Thema „Reducing Social Disparities“ (*Kakusa ni idomu*) von 2007. Diese Sonderausgabe

¹² Von 1970 bis 1995 Vorstandsmitglied und von 1988 bis 1990 Vorsitzender der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie.

entstand laut den Herausgebern vor dem Hintergrund der oben angesprochenen Debatte um die „Ungleichheitsgesellschaft“ (*kakusa shakai*): seit etwa Mitte der 1990er Jahre werde auf eine Ausweitung von Ungleichheiten in der japanischen Gesellschaft hingewiesen, deren Basis zwar ökonomischer Art sei, die sich aber auch auf soziale und kulturelle Aspekte des Lebens erstreckten, und auch das Gebiet der Bildung sei ein wichtiger Aspekt der Ungleichheitsfrage (Kiyō Henshū Inkai 2007: 5). Die Debatte um die *kakusa shakai* wird seit Beginn des 21. Jahrhunderts in verschiedenen Beiträgen aus der wissenschaftlichen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung als Hintergrund angesprochen, sie ist aber nicht der Auslöser für die Diskussion. Die japanische Bildungssoziologie begann schon lange vor den Publikationen von Tachibanaki und Satō zu wachsenden ökonomischen Ungleichheiten in Japan, die Frage nach sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich zu thematisieren und zu untersuchen. Wie oben angesprochen, können die Forschungen aus den 1960er und 1970er Jahren zu den schichtspezifischen Unterschieden beim Übergang auf eine weiterführende Schule als Beginn der Diskussion unter Wissenschaftlern gelten, die bis heute andauert.

Neben den Bildungssoziologen thematisieren und problematisieren auch die japanischen Lehrergewerkschaften das Phänomen der Bildungsungleichheit. Bei den Beiträgen der Gewerkschaften liegt der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf den beiden größten Lehrergewerkschaftsvereinigungen in Japan, der „Nihon Kyōshokuin Kumiai“, kurz „Nikkyōso“ (die sich auf Englisch „Japan Teachers’ Union“ nennt), und der „Zen’nihon Kyōshokuin Kumiai“, kurz „Zenkyō“ (die sich auf Englisch „All Japan Teachers and Staff Union“ nennt). Außerdem werden Beiträge der zum Verbund der Zenkyō gehörenden Gewerkschaft von Oberschullehrern „Nihon Kōtō Gakkō Kyōshokuin Kumiai“, kurz „Nikkōkyō“ (die sich auf Englisch „Japan Senior High School Teachers and Staff Union“ nennt), herangezogen.

Die Nikkyōso, gegründet am 8. Juni 1947, ist der größte Zusammenschluss von Lehrergewerkschaften aus dem ganzen Land. Sie ist Mitglied im japanischen Gewerkschaftsbund „Nihon Rōdō Kumiai Sōrengōkai“, kurz „Rengō“, der 1989 gebildet wurde. Als bei der Nikkyōso ein Beitritt zum Rengō zur Debatte stand, wandten sich verschiedene Einzelgewerkschaften innerhalb der Nikkyōso gegen einen Beitritt

und boykottierten die Sitzung im September 1989, auf der der Beitritt zum Rengō beschlossen wurde. Diese Kritiker waren der Ansicht, dass der Rengō vor dem Hintergrund eines allgemeinen Rechtsrucks in der Politik und unter den Gewerkschaften gegründet wurde und dass die Nikkyōso von ihrem Beitritt zum Rengō an eine reaktionäre Bildungspolitik gut hieß. Der Großteil derer, die gegen den Beitritt zum Rengō gewesen waren, trat aus der Nikkyōso aus und gründete im November 1989 zunächst die „Zen’nihon Kyōshokuin Kumiai Kyōgikai“, die sich im April 1991 mit einer Oberschullehrergewerkschaft zur Zen’nihon Kyōshokuin Kumiai, der Zenkyō, verband (Zenkyō 2005).

Auch wenn die Zenkyō also ursprünglich aus einer Abspaltung von der Nikkyōso entstanden ist, stellen sich die Positionen der Gewerkschaften in der Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung ähnlich dar. In den Beiträgen der Nikkyōso und der Zenkyō werden die gleichen Perspektiven vertreten, die Existenz von Bildungsungleichheit wird von beiden Gewerkschaften thematisiert und problematisiert, ihre Erklärungen für das Entstehen und Fortbestehen von Ungleichheiten sprechen die gleichen Faktoren an, und auch die Lösungsvorschläge für eine Kompensierung zielen in die gleiche Richtung.

Bei den Gewerkschaften selbst und in ihrem Umfeld werden auch Forschungen zu sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich angestellt, unter anderem am so genannten „Institute for Education and Culture“ (Kokumin Kyōiku Bunka Sōgō Kenkyūjo), 1991 als Denkfabrik der Nikkyōso gegründet. 2004 wurde dort der Forschungsausschuss „Ungleichheiten in der Bildung“ („Kyōiku ni okeru kakusa“ Kenkyū Iinkai) eingerichtet, der bis 2005 bestand und seine Ergebnisse in dem Band „Bildungsungleichheiten – Widerstand gegen eine Ausweitung der Ungleichheiten“ (*Kyōiku kakusa – kakusa kakudai ni tachimukai*) (Minei / Ikeda 2006) publizierte. Auch in dieser Publikation werden die sich ausweitenden ökonomischen Ungleichheiten in der japanischen Gesellschaft, wie sie die Debatte um die *kakusa shakai* thematisiert, als Hintergrund angesprochen (Minei / Ikeda 2006: 5), und einige andere Publikationen der Gewerkschaften verweisen ebenfalls auf den Hintergrund der Debatte um die *kakusa shakai*, wenn sie die Frage nach Bildungsungleichheit thematisieren. Doch auch in Bezug auf die Gewerkschaften ist festzustellen, dass die Debatte um die *kakusa shakai* nicht den Auslöser für ihre Beschäftigung mit dem Thema der sozia-

len Ungleichheit in der Bildung darstellt. So weist Rohlen (1983: 137) bereits Anfang der 1980er Jahre darauf hin, dass die japanischen Lehrgewerkschaften die Frage nach Bildungsungleichheit thematisieren.

Etwa ab Mitte der 2000er Jahre ist soziale Ungleichheit im Bildungsbereich bei den Lehrgewerkschaften zu einem ganz zentralen Thema geworden, das sie in zahlreichen Veröffentlichungen und Untersuchungen behandeln. Laut einer Vertreterin der Zenkyō ist Bildungsungleichheit etwa seit dem Jahr 2007 zu dem Thema ihrer Gewerkschaft geworden (Asaoka, Gespräch, 29. Oktober 2009). Bei der folgenden Aufarbeitung der Diskussion wird daher auf Veröffentlichungen und Untersuchungen der Gewerkschaften aus den 2000er Jahren und auf die oben angesprochene Veröffentlichung des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses „Ungleichheiten in der Bildung“ zurückgegriffen sowie auf Expertengespräche, die die Autorin im Oktober 2009 mit Gewerkschaftsvertretern in Japan führte.

Vereinzelt werden zur Erläuterung der Argumentationen in der japanischen Diskussion ergänzend Beiträge von europäischen und amerikanischen Wissenschaftlern hinzugezogen.

Bei der Aufarbeitung werden Veröffentlichungen bis zum Jahr 2009 berücksichtigt; die folgenden Ausführungen beziehen sich somit auf den Stand der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung bis zum Ende des Jahres 2009.

2.3 Definition „Soziale Ungleichheit in der Bildung“ in der japanischen Diskussion

Das Phänomen der sozialen Ungleichheit in der Bildung wird in frühen Beiträgen aus der japanischen Diskussion gewöhnlich unter dem Begriff *kaisō to kyōiku*, „Soziale Schichten und Bildung“, gefasst. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts – möglicherweise beeinflusst von der Debatte um die *kakusa shakai* – ist dagegen der Begriff *kakusa*, „Ungleichheiten(en)“, bzw. *kyōiku kakusa*, „Bildungs-Ungleichheit(en)“¹³, das Schlagwort, mit dem das Thema bezeichnet wird.

¹³ Das japanische Substantiv *kakusa* für „Ungleichheit(en)“ kann sowohl im Plural als auch im Singular übersetzt werden.

Neben *kakusa* gibt es für den deutschen Begriff „Ungleichheit“ im Japanischen auch das Substantiv *fubyōdō*, das vereinzelt in der Diskussion verwendet wird. So spricht beispielsweise der Bildungssoziologe Fujita Hidenori (2006: 21) an einer Stelle von „*kyōiku no fubyōdō*“, „Ungleichheit (in) der Bildung“. Dort, wo *fubyōdō* in der Diskussion auftaucht, wird der Begriff jedoch nicht deutlich von *kakusa* abgetrennt. Verschiedene Bildungssoziologen verwenden in ihren Beiträgen sowohl *fubyōdō* als auch *kakusa*, ohne die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen (Fujita 2006: 21, 23; Kariya 2001: 4, 118, 142; Ojima 2002: 125), teilweise gar als einen zusammengesetzten Begriff: „*kakusa-fubyōdō*“ (Hirota 2007: 7). Einige Wissenschaftler weisen explizit darauf hin, dass sie die beiden Begriffe gleichbedeutend verwenden (Kariya / Yamaguchi 2008: 4; Ninomiya 2008: 18). *Kakusa* und *fubyōdō* werden in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung also synonym benutzt; man kann aber sagen, dass sich heutzutage *kakusa* zum dominanten Schlagwort entwickelt hat, mit dem in wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Kreisen Ungleichheiten allgemein und in der Bildung bezeichnet werden.

Bei der Aufarbeitung der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung wurden drei explizite Definitionen von „Bildungsungleichheit(en)“ ausgemacht. Die Lehrgewerkschaft Nikkyōso definiert *kyōiku kakusa* als „die Tatsache, dass in der Bildung, die man bekommen kann, abhängig von der Umgebung, in der man geboren und aufgewachsen ist, Ungleichheiten entstehen“ (Nikkyōso 2009, Übersetzung aus dem Japanischen durch die Autorin).

Eine ähnliche, aber detailliertere Definition legt der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss vor: seine Vertreter definieren *kyōiku kakusa* als „Ungleichheiten in den Bildungsleistungen“ (*gakuryoku kakusa*) und „Ungleichheiten in den Bildungschancen“ (*kyōiku kikai kakusa*). Der Begriff *kyōiku kakusa* bezeichne, ob jemand hohe oder niedrige Bildungsleistungen hat und ob jemand eine „hohe“ oder „niedrige“ schulische und akademische Bildung (*gakureki*) hat (Minei / Ikeda 2006: 19). Letzteres lässt sich auch als hohes oder niedriges Bildungsniveau bezeichnen. Unter „Bildungsleistungen“ verstehen die Vertreter des Forschungsausschusses die Leistungen, die man in Prüfungen oder Tests messen kann. Die „Ungleichheiten in den Bildungschancen“ seien typischerweise durch die Frage gekennzeichnet, ob man die Möglichkeit hat, auf eine Oberschule oder eine Universität zu gehen. Darüber

hinaus würden sie auch Unterschiede zwischen den einzelnen besuchten Bildungsinstitutionen umfassen, das heißt es gehe um die Frage, ob es sich bei der besuchten Oberschule oder Universität um eine angesehene Institution handelt (Minei / Ikeda 2006: 19). Damit wird auf die eingangs angesprochene informelle Rangordnung bei Oberschulen und Universitäten in Japan verwiesen, nach der sich die einzelnen Bildungsinstitutionen je nach ihrem Rang in der Hierarchie stark nach Schwierigkeitsgrad und Ansehen unterscheiden, so dass es für den weiteren akademischen und beruflichen Werdegang von Bedeutung ist, welche konkrete Bildungsinstitution ein Schüler oder Student besucht hat.

Die beschriebenen Ungleichheiten in den Bildungsleistungen und in den Bildungschancen sieht der Forschungsausschuss in Verbindung mit der familiären Herkunft und der sozialen Schicht der Schüler: sie würden durch Ungleichheiten im Einkommen und Vermögen der Familie sowie durch Ungleichheiten im Bildungsniveau und im Lebensstil der Eltern hervorgebracht. Kinder, die in einer Familie mit einem hohen Einkommen und einem großen Vermögen sowie einem hohen Bildungsniveau der Eltern aufgewachsen sind, hätten auch bessere Bildungsleistungen und Bildungschancen (Minei / Ikeda 2006: 20-21). Damit lässt sich festhalten, dass der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss unter *kyōiku kakusa* Ungleichheiten in den Bildungsleistungen und Ungleichheiten in den Bildungschancen von Schülern versteht, die abhängig vom unterschiedlichen Einkommen und Vermögen der Familien sowie den unterschiedlichen Bildungsniveaus der Eltern entstehen.

Die Vertreter des Forschungsausschusses weisen zudem darauf hin, dass die zwei Aspekte von Bildung eine wechselseitige Beziehung haben: durch Ungleichheiten in den Bildungsleistungen entstanden Ungleichheiten in den Bildungschancen, und umgekehrt brächten Ungleichheiten in den Bildungschancen Ungleichheiten in den Bildungsleistungen hervor (Minei / Ikeda 2006: 20).

Eine weitgehend identische Definition legt der Bildungssoziologe Kariya Takehiko vor. In seiner Erklärung von Bildungsungleichheiten, nämlich von „verschiedenen Ungleichheiten, die am Ort des Geschehens der Bildung zu sehen sind“ (*kyōiku no bamen de mirareru samazamana kakusa ya fubyōdō*), führt er an: „schichtspezifische Ungleichheiten in den Bildungsleistungen und im Erwerb von schulischer und akademischer Bildung“ (*gakuryoku ya gakureki shutoku no kaisōsa*) (Kariya 2001: 4).

Auch Kariya fasst also unter Bildungsungleichheiten erstens Ungleichheiten in den Bildungsleistungen (*gakuryoku*) und zweitens Ungleichheiten im Erwerb von schulischer und akademischer Bildung (*gakureki shutoku*). Letztere stimmen inhaltlich mit dem überein, was die Vertreter des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses als „Ungleichheiten in den Bildungschancen“ bezeichnen, denn die Frage, ob jemand eine „hohe“ oder „niedrige“ schulische und akademische Bildung hat, lässt sich auch als („hoher“ oder „niedriger“) Erwerb von schulischer und akademischer Bildung bezeichnen. Kariya weist außerdem wie der Forschungsausschuss darauf hin, dass in Japan in der Frage nach dem Bildungserwerb auch der Aspekt enthalten ist, welche konkrete Bildungsinstitution ein Schüler besucht hat (Kariya et al. 2000: 220). Die Bildungsleistungen macht Kariya an einer anderen Stelle an der Zahl der richtigen Antworten bei einem Leistungstest fest (Kariya 2001: 110-111); auch damit zeigt er das gleiche Verständnis von Bildungsleistungen wie der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss, der darunter die in Prüfungen und Tests messbaren Leistungen versteht.

Kariya weist darauf hin, dass die beschriebenen Ungleichheiten schichtspezifisch (*kaisōsa*) sind; sein Verständnis von Bildungsungleichheiten bezieht sich also auf Ungleichheiten in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb je nach sozialer Schicht der Schüler. „Soziale Schicht“ (*kaisō*) definiert Kariya als „soziale Stellung oder soziale Kategorie, die als Maßstab verschiedene Dinge nimmt, die soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital genannt werden, wie zum Beispiel Einkommen, Ansehen des Berufes, Bildungsniveau oder Macht“ (Kariya 2001: 4, Übersetzung aus dem Japanischen durch die Autorin). Als konkrete Indikatoren für die soziale Schicht nennt er an einer anderen Stelle den Beruf und dessen Ansehen, das Bildungsniveau sowie das Einkommen (Kariya et al. 2000: 267). So wie in der Definition des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses sind also auch in Kariyas Erklärung Ungleichheiten in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb an das Einkommen und das Bildungsniveau der Eltern und der Familie gekoppelt; als weiteren Faktor nennt er den Beruf der Eltern, von dem ja auch das Einkommen abhängt.

Die drei vorgestellten Definitionen werden als stellvertretend für die japanische Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung angesehen.¹⁴ Während der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss und Kariya mit *kyōiku kakusa* konkrete Bildungsungleichheiten benennen und darunter Ungleichheiten in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern verstehen, die abhängig vom unterschiedlichen Einkommen der Familien sowie den unterschiedlichen Berufen und Bildungsniveaus der Eltern entstehen, definiert die Gewerkschaft Nikkyōso *kyōiku kakusa* als die Tatsache der sozialen Ungleichheit in der Bildung, nämlich als die Tatsache, dass abhängig von der familiären Umgebung der Schüler Ungleichheiten in ihrer Bildung entstehen. Sinngemäß sind die drei Definitionen jedoch identisch, so dass sich auf ihrer Basis zusammenfassend Folgendes festhalten lässt: In der japanischen Diskussion wird unter „sozialer Ungleichheit in der Bildung“ die Tatsache verstanden, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb¹⁵ von Schülern abhängig von ihrer familiären Herkunft und sozialen Schicht – die durch das Bildungsniveau und den Beruf der Eltern sowie das Einkommen der Familie gekennzeichnet werden – Ungleichheiten entstehen. Der Begriff „Bildungsleistungen“ bezeichnet dabei die Leistungen, die man anhand von Prüfungs- und Testergebnissen messen kann. „Bildungserwerb“ bedeutet Erwerb von schulischer und akademischer Bildung und das erreichte Bildungsniveau; darin eingeschlossen sind auch die konkreten besuchten Bildungseinrichtungen mit ihrem jeweiligen Rang in der informellen Hierarchie. Dabei wird darauf hingewiesen, dass Bildungsleistungen und Bildungserwerb nicht unabhängig voneinander stehen, sondern eng zusammenhängen.

Diese Definition aus der japanischen Diskussion liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde, das heißt das in der Arbeit verwendete Verständnis von „sozialer Ungleichheit in der Bildung“ entspricht der oben herausgearbeiteten Definition. In der japanischen Definition zeigt sich ein Verständnis von „Bildung“ als formaler Schul-

¹⁴ Die Betrachtung der japanischen Forschungen zu Bildungsungleichheit (vgl. Kapitel 3) zeigt, dass diesen implizit das gleiche Verständnis von „sozialer Ungleichheit in der Bildung“ zugrunde liegt wie in den expliziten Definitionen. In den Studien werden stets Ungleichheiten in den messbaren Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern im Zusammenhang mit verschiedenen Faktoren ihres familiären Hintergrundes untersucht.

¹⁵ Es wurde bewusst der Begriff des „Bildungserwerbs“ aus der Definition von Kariya gewählt und nicht der – inhaltlich übereinstimmende – Begriff der „Bildungschancen“ aus der Definition des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses. Damit wird in Anlehnung an Müller und Haun (1994: 3) im Deutschen der Begriff der Ungleichheit in den Bildungschancen vermieden, „weil er nicht einheitlich definiert ist und leicht mißverstanden werden kann.“

und Hochschulbildung; in der vorliegenden Arbeit wird jedoch nur die formale Schulbildung betrachtet, das heißt für Japan die Bildung an Grund-, Mittel- und Oberschulen.

Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Verwendung des in den Definitionen des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses und von Kariya eingebrachten Begriffes der „sozialen Schicht“ (*kaisō*) für Japan umstritten ist. Manche japanische Kommentatoren sind der Meinung, dass das Konzept der sozialen Schichten aus westlichen Ländern stammt, dass in Japan keine derart deutliche Abgrenzung verschiedener sozialer Schichten möglich ist und dass es daher nicht angemessen ist, von Japan als einer „Schichtengesellschaft“ zu sprechen (Saitō, Gespräch, 15. September 2008; Fujita 2000b: 225; vgl. auch Kariya 2001: 146). Es lässt sich vermuten, dass aufgrund der Unklarheit, ob man für Japan von „sozialen Schichten“ sprechen kann, in neueren Beiträgen aus der Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung stattdessen von dem „familiären Hintergrund“ (*katei haikai*, Hamano 2009: 1; Mimizuka 2007: 25), der „familiären Umgebung“ (*katei kankyō*, Shimizu / Fujii 2009: 1) oder von „familiären Bedingungen“ (*kateiteki shojōken*, Maita 2008: 165) die Rede ist – wofür jedoch ähnliche Indikatoren genutzt werden wie von Kariya für die „soziale Schicht“. So behandelt Mimizuka (2007: 29) als „familiären Hintergrund“ unter anderem das Bildungsniveau und den Beruf der Eltern sowie das Haushaltseinkommen; Hamano (2009: 1) untersucht den „familiären Hintergrund“ unter anderem anhand der Variablen des jährlichen Haushaltseinkommens und der Belastung des Haushaltsbudgets durch die Bildungsausgaben; auch Shimizu und Fujii (2009: 1, 3) messen die „familiäre Umgebung“ von Schülern anhand des Haushaltseinkommens, und Maita (2008: 165) nennt als „familiäre Bedingungen“ die wirtschaftlichen Verhältnisse der Familie und das Bildungsniveau der Eltern.

In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an die neueren Beiträge aus der japanischen Diskussion mit dem Ausdruck „familiärer Hintergrund“ gearbeitet; darunter werden die Indikatoren gefasst, die Kariya zur Bestimmung der sozialen Schicht vorschlägt und die sich auch in Mimizukas und Hamanos Verständnis vom „familiären Hintergrund“ zeigen, das heißt das Bildungsniveau und der Beruf der Eltern sowie das Einkommen der Familie. Somit wird in der vorliegenden Arbeit, basierend auf der japanischen Diskussion, unter „sozialer Ungleichheit in der Bildung“ die Tat-

sache verstanden, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern abhängig von ihren familiären Hintergründen – die durch das Bildungsniveau und den Beruf der Eltern sowie das Einkommen der Familie bestimmt werden – Ungleichheiten entstehen.

Wie dies der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss anspricht und wie im folgenden Kapitel zu den Forschungsbefunden deutlich wird, bestehen diese Ungleichheiten konkret darin, dass die Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und einer hohen beruflichen Position tendenziell einen „höheren“ Bildungserwerb haben, also ein höheres Bildungsniveau erreichen und auf in der Rangordnung höher angesiedelte Bildungsinstitutionen gehen, und dass sie tendenziell höhere Bildungsleistungen haben, also bei Prüfungs- und Testergebnissen besser abschneiden.

3 Forschungen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan

Anders formuliert als in der oben vorgestellten Definition, wird in der japanischen Diskussion unter sozialer Ungleichheit in der Bildung die Tatsache verstanden, dass zwischen dem familiären Hintergrund sowie den Bildungsleistungen und dem Bildungserwerb eines Schülers ein Zusammenhang besteht – in dem Sinne, dass der familiäre Hintergrund Bildungsleistungen und -erwerb beeinflusst. Zu diesem Zusammenhang sind in der japanischen Diskussion zahlreiche Forschungen entstanden.

3.1 Studien, die Zusammenhänge nachweisen

Wie oben angesprochen, begannen die Forschungen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion mit Untersuchungen zu schichtspezifischen Unterschieden im Übergang auf eine weiterführende Schule. Die frühen Studien aus der japanischen Diskussion konzentrieren sich somit auf den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und dem Bildungserwerb eines Schülers. Als Indikatoren des familiären Hintergrundes werden dabei stets der Beruf der Eltern, normalerweise des Vaters, und das Bildungsniveau der Eltern verwendet.

3.1.1 Zusammenhang familiärer Hintergrund – Bildungserwerb

Eine der ersten Untersuchungen zum Einfluss des familiären Hintergrundes auf den Bildungserwerb der Kinder ist die 1969 veröffentlichte Studie des Soziologen Tominaga Ken'ichi. Tominaga benutzte Daten von nationalen Befragungen aus der Mitte der 1960er Jahre und zwei Befragungen unter Männern in Tōkyō; seine Ergebnisse weisen auf einen beständigen direkten Einfluss des Bildungsniveaus und des Berufsstatus' des Vaters auf den Bildungserwerb des Sohnes hin (LeTendre 1998: 137). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie der Bildungssoziologen Naoi

Atsushi und Fujita Hidenori: sie untersuchen den Prozess des Bildungserwerbs anhand von Daten aus einer Befragung von 734 Männern in Tōkyō im Jahr 1975 und kommen zu dem Ergebnis, dass der Bildungserwerb von solchen Indikatoren des familiären Hintergrundes wie dem Beruf und dem Bildungsniveau des Vaters beeinflusst wird (Naoi / Fujita 1978: 97-98).

Auch Analysen von japanweit erhobenen Daten aus den 1970er und 1980er Jahren bringen ähnliche Ergebnisse. Von großer Bedeutung sind hier die nationalen „Social Stratification and Mobility“-Studien (Shakai Kaisō to Shakai Idō Zenkoku Chōsa), kurz SSM-Studien, die seit 1955 alle zehn Jahre durchgeführt werden und in denen unter anderem nach dem Bildungsniveau und der Berufsposition der Befragten und ihrer Familien gefragt wird. Von 1955 bis 1995 wurden in den SSM-Studien über 20.000 Japaner befragt, allerdings wurden erst ab 1985 auch Frauen befragt (Hara / Seiyama 1999: iv-v). Fujita analysiert in einer Studie zur Rolle der Bildung im Prozess des Erwerbs einer sozialen Position die SSM-Daten von 1975 und zeigt, dass es im Lebenslauf der Individuen die starke Tendenz gibt, dass die Herkunftsschicht den Bildungserwerb bestimmt (Fujita 1979, zitiert nach Iwai / Kataoka / Shimizu 1987: 117). Unter anderem findet er in den SSM-Daten von 1975 Unterschiede im Bildungserwerb von männlichen Schülern je nach dem Beruf ihres Vaters (Fujita 1993: 131). Auch anhand der Daten aus der folgenden SSM-Befragung von 1985 zeigt Fujita wieder einen Zusammenhang zwischen der Berufsposition des Vaters und dem Bildungsniveau des Sohnes auf: je höher die Berufsposition des Vaters, umso höher ist tendenziell auch das Bildungsniveau des Sohnes (Fujita 1990, zitiert nach Tōkyō Daigaku Shakai Kagaku Kenkyūjo 1992: 174-175).

Fujita betrachtet als Bildungserwerb nur das erreichte Bildungsniveau und unterscheidet dabei zwischen den drei Kategorien Hochschulabschluss, Oberschulabschluss und Mittelschulabschluss. Der amerikanische Bildungsforscher Gerald Letendre (1998: 155-156) weist jedoch darauf hin, dass es notwendig ist, in Japan beim Bildungserwerb nicht allein die Zahl der absolvierten Bildungsjahre zu messen, sondern auch den Rangplatz der jeweils besuchten Bildungsinstitution in der informellen Hierarchie zu beachten. Dies tut der Bildungssoziologe Hata Masaharu in einer Studie aus den 1970er Jahren. Hata weist darauf hin, dass sich im Zuge des starken Anstiegs der Zahl der Mittelschulabsolventen, die weiter zur Oberschule gehen, gleich-

zeitig innerhalb des Systems von Oberschulen des formal gleichen Typs eine Schulhierarchie herausbildete, wobei sich die Niveaus der einzelnen Schulen differenzierten (Hata 1977: 67-68). Vor diesem Hintergrund betrachtet er den Anteil einer bestimmten sozialen Schicht an der Schülerbevölkerung von Oberschulen auf verschiedenen Rangstufen und vergleicht ihn mit dem Anteil der Schicht innerhalb der gesamten Schichtstruktur einer Präfektur.¹⁶ Als Indikator für die soziale Schicht benutzt er den Beruf des Vaters. Er zeigt, dass der Anteil der Schüler aus der höchsten sozialen Schicht an Oberschulen auf einer hohen Rangstufe an allen drei Vergleichszeitpunkten – der ersten Hälfte der 1950er Jahre, der Dekade von 1965 bis 1974 und dem Jahr 1975 – vergleichsweise hoch ist. Zwar schwächt sich das „Monopol“ dieser Schicht im Laufe der Zeit etwas ab, nichtsdestotrotz sind die Anteile der einzelnen Schichten an den verschiedenen Oberschulen unverändert ungleich verteilt (Hata 1977).

Eine spätere Untersuchung des Bildungssoziologen Ojima Fumiaki macht sichtbar, dass der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Rangstufe der besuchten Oberschule unverändert fortbesteht. Bei seiner Analyse von 20 Jahre später erhobenen Daten, nämlich der SSM-Daten von 1995, kommt Ojima zu einem ähnlichen Ergebnis wie Hata. Er teilt die untersuchten Oberschulen je nach ihrer Rangstufe in vier Gruppen auf und zeigt, dass an Oberschulen aus der am höchsten platzierten Gruppe die Väter der meisten Schüler in „*white collar*-Berufen“ für fachliche Aufgaben (*senmon shoku*), zum Beispiel als Arzt, Rechtsanwalt oder Hochschullehrer, oder in *white collar*-Berufen für die Aufgabe Management (*kanri shoku*), das heißt als Manager in Großunternehmen und Ämtern, arbeiten (Ojima 2002: 132).¹⁷ Ojima kommt zu dem Schluss, dass sich an den in der Rangordnung am höchsten angesiedelten Oberschulen die Kinder von Vätern mit solchen oberen *white collar*-Berufen konzentrieren (Ojima 2002: 133), und bestätigt damit Hatas Ergebnisse.

Es zeigt sich, dass alle vorgestellten Studien – sowohl die, die beim Bildungserwerb nur zwischen dem erreichten Bildungsniveau unterscheiden, als auch die, die die Rangordnung der Oberschulen in Betracht ziehen – einen unveränderten deutli-

¹⁶ Japan ist in 47 Gebietskörperschaften aufgeteilt, die so genannten *ken*. In der Regel wird *ken* im Deutschen als „Präfektur“ übersetzt. Die japanischen Präfekturen sind nicht mit den deutschen Bundesländern zu vergleichen, da sie weit weniger politische Gestaltungsmöglichkeiten haben (Pohl 1998: 68).

¹⁷ Vgl. zur Kategorisierung der Berufe Eswein 2005: 21.

chen Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und dem Bildungserwerb der Schüler finden. Es wird empirisch belegt, dass Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und einer hohen beruflichen Position tendenziell „besser“ beim Bildungserwerb sind, das heißt ein höheres Bildungsniveau erreichen und auf in der Rangordnung höher angesiedelte Bildungsinstitutionen gehen. Dementsprechend bemerkt LeTendre (1998: 140) in seinem Überblick über japanische Forschungen zu Bildung und sozialem Status, dass verschiedene frühe Studien einen relativ beständigen Einfluss des Bildungsniveaus und des Berufs des Vaters auf den Bildungserwerb des Sohnes zeigen, was bestätige, dass der soziale Hintergrund in diesen Studien ein wesentlicher Faktor für die Erklärung des Bildungserwerbs der Befragten ist. Allerdings macht LeTendre darauf aufmerksam, dass diese Studien noch nicht die Frage beantworten, inwiefern Bildungsleistungen, zum Beispiel Schulnoten, einen vermittelnden Einfluss auf den Bildungserwerb haben könnten und inwiefern die Bildungsleistungen im Prozess des Bildungserwerbs vom familiären Hintergrund beeinflusst sind (LeTendre 1998: 137, 140).

3.1.2 Zusammenhang familiärer Hintergrund – Bildungsleistungen

Eine frühe empirische Studie, die die Rolle der Bildungsleistungen beim Bildungserwerb sowie den Zusammenhang zwischen Bildungsleistungen und familiärem Hintergrund untersucht, ist die in der Präfektur Gifu in Zentraljapan durchgeführte Untersuchung der Forschergruppe um Ushiogi Morikazu¹⁸ zu den Mechanismen, die dazu führen, dass Mittelschüler nicht weiter zur Oberschule gehen (Ushiogi et al. 1973, zitiert nach Maita 2008: 165-166). Laut Ushiogi hat das Niveau der schulischen Leistungen jedes einzelnen Schülers einen großen Einfluss auf seine Entscheidung, nicht weiter zur Oberschule zu gehen; die Forschergruppe untersucht, ob dieses Leistungslevel selbst nicht durch familiäre Faktoren bestimmt sein könnte. Die Forscher kommen zu dem Ergebnis, dass viele von den Mittelschülern aus ihrer Studie, die in den beiden untersten der fünf Leistungsniveaus sind, nicht weiter zur Oberschule gehen und dass diese Gruppe unter den Kindern, deren Eltern nur den Pflichtschulbereich abgeschlossen haben, 30,6 Prozent einnimmt, unter den Kindern,

¹⁸ Ehemals Vorsitzender der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie.

deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, dagegen nur 11 Prozent. Sie folgern aus ihren Ergebnissen, dass familiäre Bedingungen, vermittelt über die schulischen Leistungen, den Weitergang der Schüler zur Oberschule bestimmen (Ushioji et al. 1973, zitiert nach Maita 2008: 165-166).

Die empirischen Befunde zeigen also, dass die Bildungsleistungen entscheidend den Bildungserwerb, das heißt den Übergang zur Oberschule, bestimmen; da die Bildungsleistungen vom familiären Hintergrund beeinflusst sind, entsteht, vermittelt über die Bildungsleistungen, ein Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungserwerb.¹⁹ Ausgehend von solchen Erkenntnissen sind in der japanischen Diskussion in Folge vor allem Studien entstanden, die auf die Bildungsleistungen fokussieren und den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungsleistungen untersuchen.

In einer Studie des Bildungsforschers Maita Toshihiko wird der Zusammenhang zwischen Indikatoren des familiären Hintergrundes und den durchschnittlichen Bildungsleistungen der Schüler je nach Verwaltungsbezirk in der Stadtpräfektur Tōkyō untersucht. Maitas Studie stützt sich auf Daten aus einem Leistungstest aus dem Jahr 2004 unter allen Fünft- und Achtklässlern an öffentlichen Grund- und Mittelschulen in der Stadtpräfektur Tōkyō (Maita 2008: 168). Für die Erhebung des familiären Hintergrundes betrachtet Maita die Struktur der Bildungsabschlüsse und die Struktur der Berufsgruppen in dem jeweiligen Bezirk (Maita 2008: 171). Konkret vergleicht er die Daten der Bildungsleistungen der Schüler in einem bestimmten Bezirk mit dem Anteil der Menschen, die mindestens eine zwei- oder dreijährige Kurzzeituniversität (*tanki daigaku*) oder Fachoberschule (*kōtō senmon gakkō*)²⁰ abgeschlossen haben, an der Bevölkerung in diesem Bezirk. Der Korrelationskoeffizient zwischen dem Anteil der Menschen mit höherer Bildung in einem Bezirk und den durchschnittlichen Bildungsleistungen ist sowohl bei den Grund- als auch bei den Mittelschülern sehr hoch, was bei beiden Schülergruppen auf einen starken Zusammenhang hinweist (Maita

¹⁹ In der japanischen Diskussion wird, wie oben angesprochen, bei der Definition von „Bildungsungleichheit“ auch darauf hingewiesen, dass Bildungserwerb und Bildungsleistungen eng zusammen hängen (Minei / Ikeda 2006: 20; vgl. auch Maita 2008: 165).

²⁰ Die *kōtō senmon gakkō* stellt eine Alternative zum Besuch einer Oberschule und dem anschließenden Besuch einer Universität dar. Sie folgt auf die Mittelschule, die Sekundarstufe I, und verbindet die drei Jahre der Sekundarstufe II und zwei weitere Studienjahre zu einem fünfjährigen Ausbildungsprogramm (Teichler 1998: 417).

2008: 171). Den zweiten Indikator des familiären Hintergrundes, die Struktur der Berufsgruppen in einem Bezirk, misst Maita anhand des Anteils der in *white collar*-Berufen für fachliche Aufgaben, im Bereich Management oder im Bereich Verwaltung tätigen Menschen an allen Berufstätigen (Maita 2008: 172). Auch der Korrelationskoeffizient zwischen dem Anteil der *white collar*-Berufe und den Bildungsleistungen von Grund- und Mittelschülern ist sehr hoch; auch zwischen der Struktur der Berufe in einem Bezirk und den durchschnittlichen Bildungsleistungen in diesem Bezirk zeigt sich also ein starker Zusammenhang (Maita 2008: 173).

Auch wenn aus Maitas Untersuchung nicht hervorgeht, ob die Schüler mit hohen Bildungsleistungen tatsächlich die Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und einer hohen beruflichen Position sind, legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass es eine Verbindung zwischen dem Bildungsniveau und dem Beruf der Eltern sowie den Bildungsleistungen der Kinder gibt.

3.2 Von empirischen Nachweisen der Zusammenhänge zu Erklärungen dafür

Die vorgestellten empirischen Studien weisen durchgängig auf einen Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers auf der einen Seite und seinem Bildungserwerb und seinen Bildungsleistungen auf der anderen Seite hin, wobei Bildungserwerb und -leistungen untereinander stark zusammenhängen. Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und einer hohen beruflichen Position sind nach den vorliegenden empirischen Befunden tendenziell „besser“ beim Bildungserwerb, das heißt sie erreichen ein höheres Bildungsniveau und gehen auf in der Rangordnung höher angesiedelte Bildungsinstitutionen, und sie haben tendenziell bessere Bildungsleistungen. Von ihrem Beginn bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Aufarbeitung hat die japanische Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung eine Reihe an Studien hervorgebracht, die diese Zusammenhänge empirisch belegen, die also die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan nachweisen.

Japanische Bildungsforscher ziehen dementsprechend das Fazit, dass die Forschung wieder und wieder klar gemacht hat, dass es einen Einfluss auf die Bildung eines Kindes hat, in was für einer Familie es geboren wurde; dies sei unter Forschern

bereits zu einer bekannten Tatsache geworden (Kariya 1995: 74). So sei es eine etablierte Ansicht in der Bildungssoziologie, dass sowohl in Bezug auf den Bildungserwerb als auch in Bezug auf die Bildungsleistungen die soziale Herkunftsschicht einen Einfluss hat (Kariya 2000: 216). Der Zusammenhang zwischen dem beruflichen Status und dem Bildungsniveau der Eltern auf der einen Seite und den Bildungsleistungen und dem Bildungserwerb der Kinder auf der anderen Seite sei in Japan zudem seit Ende des Zweiten Weltkriegs unverändert, und dieser Einfluss des familiären Hintergrundes auf die Bildung sei vergleichbar mit dem in anderen Industrienationen (Toyama-Bialke 2003: 31).

Ausgehend von den empirischen Befunden, die Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund und der Bildung eines Schülers nachweisen, haben die Beteiligten an der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung begonnen, Erklärungen für diese Zusammenhänge vorzulegen. In der Diskussion sind verschiedene Antworten entstanden auf die Frage, warum Kinder von Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und einer hohen beruflichen Position tendenziell einen „höheren“ Bildungserwerb und bessere Bildungsleistungen haben.

Dazu muss betont werden, dass es keine eindeutige und umfassende Erklärung für das Entstehen und Fortbestehen von Bildungsungleichheit gibt. Diese Aussage gilt nicht nur für die japanische Diskussion, sondern für die Frage nach sozialer Ungleichheit in der Bildung allgemein. Auch deutsche Bildungsforscher weisen darauf hin, dass es grundsätzlich an Erklärungen dazu fehlt, über welche Mechanismen Ungleichheiten im Bildungsbereich zustande kommen (Becker / Lauterbach 2007a: 11). Sicher sei, dass es eine Vielzahl von Einflüssen gibt, die miteinander wirken und die Bildungsungleichheiten entstehen lassen (Becker / Lauterbach 2007a: 22). Es gebe jedoch „erhebliche Schwierigkeiten, die [...] Faktoren und Wirkungsmechanismen in ein konsistentes Erklärungsmodell zu integrieren“ (Dravenau / Groh-Samberg 2005: 103).

In der japanischen Diskussion werden ähnliche Aussagen gemacht: der Bildungssoziologe Fujita (1993: 133) weist darauf hin, dass es ganz verschiedene Erklärungen für die kausale Beziehung von familiärem Hintergrund sowie Bildungsleistungen und -erwerb gibt und dass keine Erklärung definitiv ist.

Die Ansätze, mit denen in der japanischen Diskussion der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der Bildung eines Schülers erklärt wird, können also das Entstehen und Fortbestehen von Ungleichheiten nicht umfassend und eindeutig erklären. Nichtsdestotrotz lassen sich zwei wesentliche Faktoren ausmachen, mit denen in der japanischen Diskussion versucht wird, die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung – zumindest teilweise – zu erklären. Dies sind die Faktoren der finanziellen Möglichkeiten der Familie, die Kosten für Bildung zu tragen, und des Bildungsengagements der Eltern. Der institutionelle Faktor der frühen Selektion im Bildungssystem, ein wichtiger Erklärungsfaktor in der deutschen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung (Allmendinger / Nikolai 2006: 35; Becker / Lauterbach 2007a: 27-28; Geißler 2006: 44-45; Müller / Pollak 2004: 315), spielt in Japan keine Rolle. Wie in der Einleitung erläutert, findet in der öffentlichen Schulbildung in Japan zumindest bis zum Ende des Pflichtschulbereiches nach der 9. Klasse keine Selektion statt.

3.3 Erklärungsfaktor 1: Finanzielle Möglichkeiten der Familie, die Kosten für Bildung zu tragen

Vor allem die japanischen Lehrgewerkschaften nennen die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die mit der Schulbildung ihrer Kinder verbundenen Kosten zu tragen, als Erklärung für die Existenz von Bildungsungleichheit. Laut einem Vertreter der Zenkyō liegt der Grund für soziale Ungleichheit in der Bildung in Japan vornehmlich in wirtschaftlichen Aspekten, das heißt in der wirtschaftlichen Situation der Familie (Imatani, Gespräch, 29. Oktober 2009). Auch die Nikkyōso schreibt auf ihrer Homepage zum Stichwort „Bildungsungleichheit“, *kyōiku kakusa*, dass der wirkliche Grund dafür wirtschaftliche Probleme sind (Nikkyōso 2009). In einem Spezialteil zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in der „Cresco“, der Zeitschrift der Zenkyō, wird wiederholt auf die hohen Kosten für Schulbildung in Japan hingewiesen, und mit diesen Kosten bzw. mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Familien, sie zu tragen, wird vornehmlich die Existenz von Ungleichheiten erklärt (Zenkyō 2008).

Unter den japanischen Bildungssoziologen spricht Fujita (1993: 133) als eine Erklärung für die kausale Beziehung von familiärem Hintergrund und Bildungsleistungen und -erwerb die Tatsache an, dass Familien unterschiedliche ökonomische Möglichkeiten haben, um die direkten und indirekten Kosten des Schulbesuchs zu tragen.

Im Zusammenhang mit dem Erklärungsfaktor der finanziellen Möglichkeiten der Familien wird darauf hingewiesen, dass in Japan die Kosten für Bildung stärker von privaten Haushalten getragen werden als in anderen Ländern (Kariya / Yamaguchi 2008: 15). So wird auf einen im September 2008 veröffentlichten Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) verwiesen, der zeigt, dass Japan unter den 30 OECD-Ländern zu denen gehört, die den geringsten Anteil ihres Bruttoinlandsproduktes in Bildung investieren: bei der Höhe der Ausgaben von Land und Kommunen für die Bildung liegt Japan an 28. Stelle. Laut dem Bericht lag im Jahr 2005 der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung am Bruttoinlandsprodukt (BIP) im OECD-Durchschnitt bei 5 Prozent, in Japan wurden nur 3,4 Prozent des BIP in Bildung investiert. Dagegen lag der Anteil der privaten Ausgaben für Bildung am BIP im OECD-Durchschnitt bei 0,8 Prozent, in Japan bei 1,5 Prozent, also fast doppelt so hoch (Miwa 2008: 1). Das geringe öffentliche Budget für Bildung bezeichnet ein Vertreter der Oberschullehrer-Gewerkschaft Nikkōkyō konkret als Grund für die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan (Kitano 2008), wobei er sich implizit auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Familien, die hohen privaten Kosten für Bildung zu tragen, bezieht. Das Charakteristikum des japanischen Bildungswesens, dass dieses stark von den Bildungsinvestitionen privater Haushalte getragen wird, erklärt die große Bedeutung, die dem Erklärungsfaktor der finanziellen Möglichkeiten der Familie in der japanischen Diskussion zu Bildungsungleichheit zukommt.

Als Kosten für die privaten Haushalte, die im Zusammenhang mit Schulbildung in Japan entstehen, werden erstens die Kosten für den Schulbesuch und zweitens die Kosten für außerschulische Bildung in privaten Ergänzungsschulen, so genannten *juku*, angesprochen.

3.3.1 Kosten für den Schulbesuch

Bei den Kosten für den Schulbesuch lässt sich zusätzlich zwischen direkten und indirekten Kosten unterscheiden.

3.3.1.1 Direkte Kosten

Mit den direkten Kosten des Schulbesuchs sind die Unterrichtsgebühren (*jugyōryō*) gemeint. Während im Pflichtschulbereich in Japan die öffentlichen Schulen kostenlos sind, wurden bis März 2010 auf der Ebene der Oberschulen auch an öffentlichen Schulen Unterrichtsgebühren erhoben. Daneben gibt es kostenpflichtige Privatschulen, die im Pflichtschulbereich eine untergeordnete Rolle spielen, aber ab der Ebene der Oberschulen an Bedeutung gewinnen: eine Erhebung des japanischen Kultusministeriums zeigt, dass im Jahr 2008 von 22.476 Grundschulen und 10.915 Mittelschulen in Japan nur 0,9 Prozent (206 Grundschulen) bzw. 6,7 Prozent (735 Mittelschulen) privat waren; dagegen handelte es sich bei 25,2 Prozent (1.321 Schulen) der 5.243 Oberschulen um private Einrichtungen (Monbukagakushō 2008: 9-13).

Laut einer Erhebung des japanischen Kultusministeriums aus dem Jahr 2006 betragen die durchschnittlichen Unterrichtsgebühren auf einer öffentlichen Oberschule 112.296 Yen (ca. 860 Euro) im Jahr. Auf einer privaten Oberschule waren für die Unterrichtsgebühren im Jahr durchschnittlich 323.652 Yen (ca. 2.500 Euro) zu zahlen (Monbukagakushō 2006), also fast das Dreifache des Betrags auf einer öffentlichen Schule. Im ersten Jahr der Oberschule kommt noch eine Aufnahmegebühr hinzu (Nikkōkyō 2008a: 1).

In den Beiträgen aus der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung bis 2009 wird argumentiert, dass der Erwerb von Oberschulbildung von den finanziellen Möglichkeiten der Familie, die direkten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, abhängen kann. Es heißt, zwar finde beim Übergang auf die Oberschule durch die Aufnahmeprüfungen eine Selektion nach Leistungskriterien statt, und insofern seien die schulischen Leistungen ein bestimmender Faktor für den Übergang; andererseits sei die Bildung an Oberschulen kostenpflichtig, und da diese Kosten größtenteils von den privaten Haushalten getragen werden müssten, stellten zugleich die ökonomischen Verhältnisse in der Familie einen wichtigen Faktor dar (Ojima 2002: 134).

Zu der Erklärung, dass durch die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die direkten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, Ungleichheiten beim Bildungserwerb entstehen, liegen verschiedene empirische Befunde vor. Der Bildungssoziologe Ushioji stellte bereits in den 1970er Jahren fest, dass die finanziellen Möglichkeiten der Familie einen entscheidenden Einfluss darauf haben, ob ein Schüler nach der Mittelschule weiter zur Oberschule geht. In einer Studie mit Daten aus einer Befragung von mehr als 4.000 Schülern in der in Zentraljapan gelegenen Präfektur Aichi aus den Jahren 1971/72 kommt Ushioji zu dem Ergebnis, dass zwar die Schulnoten den größten Einfluss auf die Frage haben, ob ein Schüler nach der Mittelschule weiter zur Oberschule geht, dass aber auch die Höhe des Einkommens der Eltern entscheidend ist – zum einen als direkter Effekt auf den Wechsel zur Oberschule, zum anderen als indirekter Effekt über seinen Einfluss auf die Noten (Ushioji 1975). Ushioji kommt zu dem Schluss, dass unter den den Weitergang zur Oberschule bestimmenden Faktoren auf den ersten Blick die schulischen Leistungen ein großes Gewicht zu haben scheinen, dass aber auch das Gewicht des Einkommens der Familie dem in nichts nachsteht (Ushioji 1975: 85).

Auch der Bildungssoziologe Ojima untersucht den Einfluss der ökonomischen Verhältnisse der Familie auf den Übergang zur Oberschule, denn er ist der Ansicht, die ökonomischen Verhältnisse in der Herkunftsfamilie seien der wesentlichste Faktor, der etwas über die Ungleichheiten im Bildungserwerb zwischen den sozialen Schichten aussagt (Ojima 2002: 127). Er zeigt anhand von Daten, dass die ökonomischen Bedingungen in der Familie bis in die 1970er Jahre einen starken Einfluss auf den Bildungserwerb hatten, der sich aber in den 1980er Jahren abschwächte; nichtsdestotrotz findet er unveränderte Ungleichheiten beim Übergang auf eine Oberschule je nach den ökonomischen Verhältnissen in den Familien der Schüler (Ojima 2002: 135).

Die Studien von Ushioji und Ojima weisen empirisch nach, dass die finanziellen Möglichkeiten der Familie einen allgemeinen Einfluss auf den Erwerb von Oberschulbildung haben. Die Gewerkschaft der japanischen Oberschullehrer, die Nikkōkyō, legt außerdem empirische Befunde zu Fällen vor, in denen die fehlenden finanziellen Möglichkeiten der Familie explizit dazu führen, dass Schüler keine Oberschulbildung erwerben können. Sie setzt in ihren Untersuchungen bei den Schü-

lern an, die mit den Zahlungen der Unterrichtsgebühren im Rückstand sind. Zwar gibt es keine nationalen Untersuchungen zu den Zahlungsrückständen bei den Unterrichtsgebühren, so dass man nichts über deren Zustand in ganz Japan sagen kann (Sakoda, Gespräch, 29. Oktober 2009), die Nikkōkyō versucht aber, über Befragungen von Oberschulen den Zustand an diesen Schulen zu erfassen. Dazu führt die Gewerkschaft seit 1999 jedes Jahr unter ausgewählten Oberschulen in ganz Japan eine Befragung über die Sicherstellung des Schulbesuchs von Oberschülern durch, wobei auch der Einfluss von finanziellen Schwierigkeiten in der Familie auf die Bildung und das Leben der Oberschüler erfragt wird. An den 110 befragten Oberschulen aus der Untersuchung von 2007 lag der Anteil der Schüler, die mit den Zahlungen der Unterrichtsgebühren im Rückstand waren, bei durchschnittlich 7,4 Prozent (Nikkōkyō 2008a: 7). Auch in der Befragung von 2008 gab es sowohl an Vollzeit- als auch an Teilzeit-Oberschulen²¹ einen bestimmten Anteil von Schülern, die mit den Zahlungen der Unterrichtsgebühren in Rückstand waren (Nikkōkyō 2008b: 4), wenn dieser auch meist relativ gering war: von den 174 Vollzeit-Oberschulen, die auf die Frage antworteten, waren es an 131 Schulen weniger als 5 Prozent der Schüler (Nikkōkyō 2008b: 13).

Schüler, die mit den Zahlungen im Rückstand sind, werden in der Regel nicht sofort von der Schule verwiesen. Aus der Befragung von 2008 geht hervor, dass die Schulen auf Zahlungsrückstände je nach Dauer reagieren, indem sie zunächst verstärkt mit den Eltern sprechen, indem sie dann die Versetzung in die nächste Klasse bzw. den Abschluss zurückstellen oder indem sie die Schüler schließlich zeitweise vom Unterricht suspendieren oder ganz von der Schule verweisen (Nikkōkyō 2008b: 4). Auch wenn die Anteile der Schüler, die mit den Zahlungen im Rückstand sind, relativ gering sind und ein Zahlungsrückstand nicht automatisch zu einem Verweis von der Schule führen muss, betont die Nikkōkyō, dass es in einigen Fällen doch dazu kommt. So weist sie darauf hin, dass es unter den 56 Oberschulen, die in der Befragung von 2005 entsprechende Auskunft gaben, an elf Schulen Fälle gab, in denen Schüler aus finanziellen Gründen die Schule abbrachen (Nikkōkyō 2006: 1). Zur Befragung von 2007 kommentiert sie, dass in einigen Fällen finanzielle Schwie-

²¹ Auf den Unterschied zwischen Vollzeit- und Teilzeit-Oberschulen wird am Ende dieses Kapitels näher eingegangen.

rigkeiten dazu führen, dass Schüler die Oberschule abbrechen oder einen Nebenjob annehmen müssen, um sich finanzieren zu können, und sich daher nicht auf die Schule konzentrieren können (Nikkōkyō 2008a: 1). Drei Schulen hätten von Fällen berichtet, in denen Schüler aufgrund ihres Zahlungsrückstandes von der Schule verwiesen wurden oder ihre schon fälligen Unterrichtsgebühren nicht mehr zahlen mussten, da sie aus anderen Gründen von der Schule gehen mussten (Nikkōkyō 2008a: 3).

An den empirischen Befunden der Nikkōkyō wird deutlich, dass es sich um Einzelfälle handelt, dass also nur in bestimmten Fällen eine direkte Verbindung zwischen dem familiären Hintergrund und dem Erwerb von Oberschulbildung entsteht, die über die fehlenden finanziellen Möglichkeiten der Familie vermittelt ist. Ein Gewerkschaftsvertreter weist selbst darauf hin, dass die Zahl der Fälle, in denen Schüler aufgrund ihres familiären Hintergrundes durch die Bildungskosten benachteiligt sind, in den Befragungen gering ist (Kotoura 2009: 22). Nach Argumentation der Nikkōkyō dürfte aber keiner dieser Fälle existieren: wenn Schüler aufgrund ihres familiären Hintergrundes nicht zur Oberschule gehen können, widerspreche dies der in der japanischen Verfassung festgeschriebenen Chancengleichheit in der Bildung und stelle einen Ausschluss von der Oberschulbildung aufgrund ökonomischer Gründe dar (Nikkōkyō 2008b: 4).

Die Gewerkschaftsvertreter weisen auf die Existenz von zwei Systemen öffentlicher Unterstützung hin, über die fehlende finanzielle Möglichkeiten der Familie für die direkten Kosten für den Schulbesuch ausgeglichen werden sollen, sie betonen jedoch, dass diese oftmals nicht ausreichend und nicht angemessen sind. Erstens gehen sie auf das System des (Teil-) Erlasses der Unterrichtsgebühren (*jugyōryō genmen*) an öffentlichen Oberschulen ein, über das einem Schüler ein Teil oder der Gesamtbetrag der Unterrichtsgebühren erlassen wird, wenn das Einkommen seiner Familie unter einem bestimmten Niveau liegt (Minei / Ikeda 2006: 16). Die Oberschullehrergewerkschaft Nikkōkyō (2008a: 3) sieht dieses System jedoch als nicht ausreichend an und fordert, die Bedingungen zu überarbeiten. Auch die Nikkyōso und der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss „Ungleichheiten in der Bildung“ plädieren dafür, die Anerkennungskriterien für Empfänger des Unterrichtsgebührenerlasses zu lo-

ckern und den Betrag der finanziellen Zuwendungen anzuheben (Minei / Ikeda 2006: 90; Nikkyōso 2007: 37).

In der Befragung von Oberschulen durch die Nikkōkyō von 2008 wurde teilweise angegeben, warum Oberschüler keinen (Teil-) Erlass der Unterrichtsgebühren bekommen konnten (118 Schulen gaben dazu Antworten). In den meisten Fällen lag es daran, dass die Antragsteller knapp über der Einkommensrichtlinie lagen, unter anderem, weil die Einkommen von älteren Geschwistern oder die Rente der Großeltern mit angerechnet wurden (Nikkōkyō 2008b: 15). In der Befragung von 2007 wurde als einer von mehreren typischen Gründen dafür, dass die Eltern die Unterrichtsgebühren nicht zahlen können, die Tatsache angegeben, dass das Familieneinkommen knapp über dem Richtbetrag für den (Teil-) Erlass von Unterrichtsgebühren lag (Nikkōkyō 2008a: 2). Aus den Untersuchungen der Gewerkschaften wird somit sichtbar, dass die Richtlinien für den (Teil-) Erlass der Unterrichtsgebühren nicht immer angemessen sind, so dass trotz der Existenz dieses Systems ein Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildungserwerb aufgrund der fehlenden Möglichkeiten, die direkten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, entstehen kann.

Zweitens gehen die Gewerkschaftsvertreter auf das System der Teilzeit-Oberschulen (*teijisei*) ein. Dieses System wendet sich an Schüler, die aus verschiedenen Gründen nicht auf eine Vollzeit-Oberschule gehen können. Ursprünglich war es dafür gedacht, dass die Schüler tagsüber arbeiten und abends zur Schule gehen, es gibt aber auch Schüler, die nicht arbeiten, sondern aus anderen Gründen auf die Teilzeit-Oberschule gehen. Der Unterricht an Teilzeit-Oberschulen findet abends statt; die Unterrichtszeit ist mit etwa vier Stunden am Tag kürzer als an einer Vollzeit-Oberschule, dafür dauert es länger bis zum Abschluss, normalerweise vier Jahre. Die Unterrichtsgebühren sind geringer als an Vollzeit-Oberschulen: die vom Staat festgelegte Richtlinie für die Höhe der Unterrichtsgebühren liegt an Teilzeit-Oberschulen bei etwa einem Viertel der Gebühren an Vollzeit-Oberschulen (Sakoda, Gespräch, 29. Oktober 2009). Die Teilzeit-Oberschulen können somit als „Sicherheitsnetz“ in der Oberschulbildung für Familien mit geringeren finanziellen Mitteln gesehen werden. Die Nikkōkyō verweist jedoch auf ihre Befragung von Oberschulen aus dem Jahr 2008, in der 19 Teilzeit-Oberschulen die kompletten Kosten angaben, die im ersten Jahr zu zahlen sind, wobei der Durchschnittsbetrag bei 130.210 Yen (ca. 1.000 Euro)

lag. Die Gewerkschaft ist der Ansicht, dass, wenn man sich diesen Betrag vor Augen führt, dies Zweifel an der Rolle des „Sicherheitsnetzes“ aufwirft (Nikkōkyō 2008b: 2). Auch zu den Teilzeit-Oberschulen lässt sich somit festhalten, dass sie eine Möglichkeit darstellen, den über die direkten Kosten für den Schulbesuch entstehenden Zusammenhang von familiärem Hintergrund und Bildungserwerb auszugleichen, dass aber unklar ist, inwieweit wirklich die Rolle des „Sicherheitsnetzes“ in der Oberschulbildung erfüllt wird.

Neben den Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen werden im Rahmen des ersten Erklärungsfaktors vereinzelt auch die wesentlich höheren Gebühren an privaten Oberschulen thematisiert. Auf einem Forum zum Thema „Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen? – Hohe Bildungskosten, Vernichtung von Oberschulen, Bildungsungleichheiten – Anklageforum“ („*Okane ga nai to gak-kō ni ikenai no?*“ *Kōgakushi, kōkō tsubushi, kyōiku kakusa kokuhatsu fooramu*), das die Oberschullehrergewerkschaft Nikkōkyō im September 2008 in Tōkyō ausrichtete, berichten Oberschüler aus Ōsaka, dass zunehmend öffentliche Oberschulen geschlossen werden, wovon auch ihre Schule betroffen sei. Dies zwingt Mittelschüler in manchen Fällen dazu, zu teuren Privatschulen zu gehen, wenn sie nach der Mittelschule weiter zur Oberschule gehen wollen (Nikkōkyō 2008c: 6). Man kann annehmen, dass die Familien, die nicht die entsprechenden finanziellen Möglichkeiten für die Unterrichtsgebühren an Privatschulen haben, ihren Kindern dann keine Oberschulbildung ermöglichen können. Allerdings liegen zu der Frage, wie viele Schüler tatsächlich gezwungen sind, im Oberschulbereich zu Privatschulen zu gehen, und inwiefern dadurch Bildungsungleichheiten entstehen, nach Wissen der Autorin keine empirischen Untersuchungen vor. Es lässt sich einzig anhand von Daten erkennen, dass die Zahl der öffentlichen Oberschulen in ganz Japan zwischen 1998 und 2008 von 4.160 um 254 Schulen auf 3.906 gesunken ist (Sakoda, Gespräch, 29. Oktober 2009). Angesichts dieser Zahlen ist zu vermuten, dass zumindest in einigen Regionen für Schüler in der Oberschulbildung nur eine Privatschule in Frage kommt und dass dort nur diejenigen Schüler Oberschulbildung erwerben können, deren Familien die Unterrichtsgebühren an Privatschulen bezahlen können.

3.3.1.2 Indirekte Kosten

Neben den direkten Kosten werden in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung auch die durch den Schulbesuch entstehenden indirekten Kosten thematisiert, das heißt die Kosten für Unterrichtsmaterialien, für das Schulessen, für den Transport zur Schule, für Ausflüge und Klassenfahrten, für die Schuluniform, für Club-Aktivitäten und anderes. Es wird argumentiert, dass durch fehlende finanzielle Möglichkeiten der Familie, die indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, für die Kinder Einschränkungen in der Bildung entstehen können.

Anders als die direkten spielen die indirekten Bildungskosten bereits im Pflichtschulbereich eine Rolle. Gewerkschaftsvertreter weisen darauf hin, dass der Unterricht und die Lehrbücher im Pflichtschulbereich zwar kostenlos sind, dass aber privat viele weitere mit Bildung verbundene Kosten übernommen werden müssen (Nakamura 2008: 33).

Aus einer Erhebung des japanischen Kultusministeriums zu den Bildungskosten in Japan aus dem Jahr 2006 lassen sich die durchschnittlichen jährlichen indirekten Bildungskosten ermitteln. Darunter fallen in der Erhebung Kosten für Klassenfahrten und Exkursionen, Mitgliedsbeiträge für Schülervereinigungen, Mitgliedsbeiträge für die Elternvertretung (PTA, *parent teacher association*), Kosten für Schulbücher, Unterrichtsmaterialien und AGs, Transportkosten, Kosten für die Schuluniform und anderes.

Table 1: Durchschnittliche jährliche indirekte Bildungskosten in Japan

	Grundschule		Mittelschule		Oberschule	
	öffentlich	privat	öffentlich	privat	öffentlich	privat
Indirekte Kosten für Schulbesuch	56.655 (436 €)	383.882 (2.953 €)	133.183 (1.024 €)	546.975 (4.208 €)	231.626 (1.782 €)	461.637 (3.551 €)
dazu: Kosten für Schulessen	40.937 (315 €)	30.384 (234 €)	36.563 (281 €)	7.254 (56 €)	k. A.	k. A.

(Quelle: Monbukagakushō 2006; eigene Darstellung. Angaben in Yen, Umrechnung in Euro gerundet.)

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die indirekten Kosten für den Schulbesuch an öffentlichen Mittel- und Oberschulen selbst abzüglich der Kosten für das Schulessen

die oben angesprochenen direkten Kosten, das heißt die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen, bei weitem übersteigen. Auch an privaten Oberschulen betragen die jährlichen indirekten Bildungskosten etwa 1.000 Euro mehr als die jährlichen Unterrichtsgebühren. Daran wird deutlich, welchen großen Anteil die indirekten Kosten an den Ausgaben der privaten Haushalte für die Bildung ihrer Kinder haben.

Auf dem Forum der Nikkōkyō zum Thema „Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen?“, das im September 2008 in Tōkyō veranstaltet wurde, wird anhand von Beispielen argumentiert, dass Schüler, deren Familien die indirekten Kosten für den Schulbesuch nicht oder nur schwer tragen können, im Schulalltag Probleme bekommen. So wird von Schülern berichtet, die sich das Schulessen nicht leisten können, die aus finanziellen Gründen nicht an Ausflügen, Klassenfahrten oder Clubaktivitäten teilnehmen können oder die sich die Monatskarte für den Transport zur Schule nicht leisten können (Nikkōkyō 2008c: 8, 11, 20).

Die indirekten Kosten für den Schulbesuch werden auch in Untersuchungen der Gewerkschaften in Betracht gezogen. In der Befragung von Oberschulen durch die Nikkōkyō aus dem Jahr 2005 fanden sich unter den 56 Oberschulen, die entsprechende Auskunft gaben, an 24 Schulen Fälle, in denen Schüler nicht an Klassenfahrten teilnehmen konnten, und an jeweils fünf Oberschulen gab es Fälle, in denen Schüler keine Nachschlagewerke kaufen oder die Monatskarte für die Fahrt zur Schule nicht bezahlen konnten (Nikkōkyō 2006: 1). Auch in der Befragung von 2007 fanden sich Fälle, in denen Schüler aus finanziellen Gründen nicht an Klassenfahrten teilnehmen, keine Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien kaufen oder die Monatskarte für den Transport zur Schule nicht bezahlen konnten (Nikkōkyō 2008a: 3). Die zur Zenkyō gehörende Lehrgewerkschaft in der Präfektur Wakayama im Westen Japans führte im Februar 2008 eine Befragung von Klassenlehrern, Rektoren und Mitarbeitern der Schulverwaltung an Grund- und Mittelschulen in Wakayama durch. Unter den gut 750 Antworten gab es 24 Fälle, in denen berichtet wurde, dass Schüler Materialien für die Schule nicht kaufen konnten, und fünf Fälle, in denen Schüler nicht an Klassenfahrten und Ausflügen teilnehmen konnten (Kotoura 2009: 22).

Wie bei den direkten Kosten für den Schulbesuch zeigt sich auch in diesen Untersuchungen, dass es in der Regel Einzelfälle sind, in denen vermittelt über die fehlen-

den Möglichkeiten der Familie, die indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, den Kindern Einschränkungen entstehen. Ein Vertreter der Gewerkschaft in Wakayama weist selbst darauf hin, plädiert aber dafür, dass man dennoch nicht übersehen darf, dass Kinder aufgrund der Bedürftigkeit ihrer Familien Probleme in der Schulbildung bekommen (Kotoura 2009: 22).

Die Nikkōkyō hebt bei den indirekten Kosten für den Schulbesuch besonders die Transportkosten hervor, die eine große Belastung für die privaten Haushalte darstellen würden. Dazu verweist die Gewerkschaft auf ihre Befragung von Oberschulen aus dem Jahr 2008: unter den 107 befragten Vollzeit-Oberschulen lagen die jährlichen Transportkosten an 30 Schulen bei unter 100.000 Yen (ca. 770 Euro), an 75 Schulen im Durchschnitt bei etwa 239.333 Yen (ca. 1.841 Euro) und an zwei Schulen bei über 500.000 Yen (ca. 3.846 Euro). Den Grund für diese hohen Transportkosten sieht die Nikkōkyō darin, dass durch die Zusammenlegung von Oberschulen und die Ausweitung der Schulbezirke die Schüler gezwungen sind, weite Schulwege zurückzulegen. Auch wird auf Schulen aus der Befragung verwiesen, die berichten, dass einzelne Schüler aufgrund der hohen Transportkosten überhaupt nicht zur Schule gehen können (Nikkōkyō 2008b: 4). Die von den Gewerkschaften vorgelegten Beispiele und Untersuchungen zeigen, dass in der Regel durch die indirekten Kosten Einschränkungen in der Schulbildung und im Schulalltag entstehen, aber keine direkten Behinderungen, wenn zum Beispiel Schüler aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten nicht an Klassenausflügen teilnehmen können. Vermittelt über die Transportkosten jedoch kann es dazu kommen, dass der Bildungserwerb behindert wird, wenn nämlich Schüler aufgrund fehlender finanzieller Mittel für den Transport zur Schule nicht zur Oberschule gehen können. Wie bei den direkten Kosten für den Schulbesuch kann dann ein Zusammenhang zwischen den finanziellen Möglichkeiten der Familie und der Möglichkeit, Oberschulbildung zu bekommen, entstehen.

Wie bei den direkten Kosten für den Schulbesuch weisen die Gewerkschaftsvertreter auch für die indirekten Kosten auf zwei Systeme öffentlicher Unterstützung hin, doch auch diese werden als nicht ausreichend dargestellt. Erstens wird auf das System der Schulkostenbeihilfe (*shūgaku enjo*) auf der Ebene des Pflichtschulbereiches eingegangen. Im Rahmen der Schulkostenbeihilfe bekommen Erziehungsberechtigte

von Kindern im schulpflichtigen Alter, die Sozialhilfe²² bekommen oder deren Einkommen knapp über dem Sozialhilfegrundbetrag liegt, finanzielle Unterstützung für Unterrichtsmaterialien, Schulausflüge, Fahrtkosten zur Schule, Essenskosten und anderes (Minei / Ikeda 2006: 14), also für die mit dem Schulbesuch verbundenen indirekten Kosten. Wie beim (Teil-) Erlass der Unterrichtsgebühren kritisieren Vertreter der Lehrgewerkschaften jedoch auch an der Schulkostenbeihilfe, dass die finanziellen Beträge zu gering und die Bedingungen zu streng sind, und fordern eine Lockerung der Voraussetzungen für den Erhalt von Schulkostenbeihilfe und eine Erhöhung des Betrages der Zuwendungen (Minei / Ikeda 2006: 90).

Als eine Möglichkeit der finanziellen Unterstützung für die indirekten Kosten auf der Oberschulebene werden zweitens Stipendien thematisiert. So spricht ein Gewerkschaftsvertreter die von den Präfekturen verwalteten Stipendien an, weist aber darauf hin, dass es sich faktisch um zinslose Darlehen handele, da das Stipendium zurückgezahlt werden muss, wenn der Empfänger anfängt zu arbeiten. Bei den von den Kommunen verwalteten und finanzierten Stipendien, die unabhängig von den Stipendien der Präfekturen sind, gibt es nach Angabe des Gewerkschaftsvertreters auch „wirkliche“ Stipendien, die nicht zurückgezahlt werden müssen. Jedoch sei die Situation je nach Kommune sehr unterschiedlich: in einigen gebe es „wirkliche“ Stipendien, in einigen Darlehen, in einigen gar nichts. Der Gewerkschaftsvertreter betont, dass es insgesamt kein vollständiges System auf der Ebene der Oberschulen gibt, das die indirekten Kosten für den Schulbesuch abdeckt. Auch bei den Stipendien der Kommunen könnten nicht alle Kinder, die es gerne hätten, ein Stipendium bekommen (Sakoda, Gespräch, 29. Oktober 2009). Er sieht das System der Stipendien also nicht als ausreichend an, um mangelnde finanzielle Möglichkeiten für die indirekten Kosten für den Schulbesuch auszugleichen.

Die empirischen Befunde aus den Untersuchungen der Gewerkschaften bestätigen, dass – trotz der existierenden Systeme zur Unterstützung – durch die unterschiedlichen Möglichkeiten der Familien, die indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, Ungleichheiten in der Bildung der Kinder entstehen können. Diese Ungleichhei-

²² Die japanische *seikatsu hogo* bezeichnet die staatliche Fürsorge und ist vergleichbar mit der deutschen Sozialhilfe bzw. dem Arbeitslosengeld II.

ten können in Einschränkungen in der Schulbildung und dem Schulalltag bestehen, aber auch in unterschiedlichen Möglichkeiten des Erwerbs von Oberschulbildung. Allerdings ist bei den indirekten genau wie bei den direkten Kosten festzustellen, dass es sich um einzelne Fälle von Schülern handelt, die betroffen sind. Man kann daher annehmen, dass sich anhand des Erklärungsfaktors der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die direkten und indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der Bildung eines Schülers nur in bestimmten Fällen eindeutig erklären lässt.

3.3.2 Kosten für außerschulische Bildung in *juku*

Im Rahmen der Argumentation, die die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung anhand der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien erklärt, wird zweitens auf die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* verwiesen. *Juku* sind parallel zu den öffentlichen Schulen bestehende, private und kostenpflichtige Ergänzungsschulen, deren Besuch unter japanischen Schülern weit verbreitet ist und die im japanischen Bildungswesen eine äußerst wichtige Rolle spielen (Hood 2001: 115; Sakurai 2007: 37-39; Stevenson / Baker 1998: 50; Yūki 1989). In den *juku* wiederholen die Schüler abends und/oder an den Wochenenden Inhalte des regulären Unterrichts oder bereiten sich auf den Unterricht oder Aufnahmeprüfungen für die nächsthöhere Schulstufe vor (Sakurai 2007: 37). Es handelt sich somit nicht um spezielle Nachhilfe für Schüler, die Schwierigkeiten in der Schule haben, sondern um eine Ergänzung zum regulären Unterricht, die auch Schüler ohne schulische Probleme in Anspruch nehmen. Der Bildungskritiker Komiyama Hirohito, Mitglied der Japanischen Gesellschaft für Bildungssoziologie, stellt die *juku* als wichtigen, teils sogar unentbehrlichen Teil der schulischen Karriere in Japan dar: der *juku*-Besuch sei zum Beispiel für die Aufnahmeprüfung an der Oberschule unabdingbar, denn zumindest wenn man auf eine Oberschule mit einem hohen Rangplatz wolle, könne man allein mit dem Stoff aus der Mittelschule die Prüfung nicht bestehen (Komiyama 1993: 95).

Ein Vertreter der Gewerkschaft Zenkyō geht von dieser wichtigen Rolle der *juku* aus, wenn er die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan unter anderem mit den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die

Kosten für Bildung in *juku* zu tragen, erklärt. Er betont, dass in Japan für Bildung nicht nur die regulären Schulen zuständig sind, sondern dass auch *juku* eine wichtige Rolle spielen. Im Pflichtschulbereich sei zwar die Möglichkeit, Schulbildung zu bekommen, für alle Schüler gewährleistet, da keine Unterrichtsgebühren erhoben werden. Doch für Bildung außerhalb dieses Schulunterrichts sei relativ viel Geld notwendig, was nicht alle Familien tragen könnten (Imatani, Gespräch, 29. Oktober 2009).²³ Auch der Bildungssoziologe Fujita (2000b: 46) betont, es liege zwar in der Entscheidung und der Selbstverantwortung der Kinder bzw. ihrer Eltern, ob man zur *juku* gehe, aber diese Entscheidung sei ganz deutlich von den ökonomischen Ressourcen der Familie abhängig.

Geht man davon aus, dass der Besuch einer *juku* im japanischen Bildungswesen von äußerst großer Wichtigkeit für Bildungsleistungen und -erwerb ist, so lässt sich folgern, dass die Kinder aus Familien ohne die entsprechenden finanziellen Möglichkeiten, um die Kosten für *juku* zu tragen, bei ihren Bildungsleistungen und ihrem Bildungserwerb Probleme bekommen. In einem Artikel in der „Cresco“ wird so ein Beispiel vorgestellt: die genannte Siebtklässlerin, Tochter einer alleinerziehenden Sozialhilfeempfängerin, habe keine Schwierigkeiten beim Lernen, könne aber aus finanziellen Gründen nicht zur *juku* gehen. Die Schülerin berichtet, dass im Schulunterricht vorausgesetzt wird, dass man eine *juku* besucht, und dass sie deswegen vieles nicht versteht (Yuasa 2008: 13). Man kann davon ausgehen, dass sich dies auch negativ auf ihre Bildungsleistungen, und damit auch auf ihren Bildungserwerb, auswirkt.

Das Beispiel der Siebtklässlerin zeigt, wie vermittelt über die finanziellen Möglichkeiten der Familie, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* zu tragen, ein Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und den Bildungsleistungen entstehen kann. *Juku* können als ein Mittel, um über finanzielle Investitionen die Bildungsleistungen zu steigern, angesehen werden. Empirische Befunde aus der ja-

²³ Nach einer Untersuchung des japanischen Kultusministeriums betragen die Durchschnittskosten für *juku* (Aufnahmegebühr, monatliche Unterrichtskosten, Materialien, Transportkosten) im Jahr 2006 20.236 Yen, etwa 155 Euro, pro Monat (Monbukagakushō 2006). Allerdings gibt es große Unterschiede bei den Kosten für die einzelnen *juku* (Yūki 1989: 344). In einer Untersuchung von 30 *juku* aus dem Jahr 2004 lagen die monatlichen Unterrichtskosten (bei einer 90-minütigen Unterrichtseinheit pro Woche für Mittelschüler) zwischen 10.000 und 22.000 Yen, etwa 77 und 169 Euro (Imai 2005).

panischen Diskussion zeigen, dass Kinder aus Familien mit größeren finanziellen Möglichkeiten tendenziell bessere Bildungsleistungen haben. So kommt eine Studie des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses „Ungleichheiten in der Bildung“ zu dem Ergebnis, dass in Verwaltungsbezirken der Stadtpräfektur Tōkyō mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Schülern, die von der Kommune Schulkostenbeihilfe bekommen, die Ergebnisse bei einem Leistungstest von Grund- und Mittelschülern tendenziell schlechter sind (Minei / Ikeda 2006: 27-28).²⁴ Auch bei einer Analyse von Daten auf der Ebene einzelner Grund- und Mittelschulen innerhalb eines Verwaltungsbezirks zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schulkostenbeihilfeempfänger an der einzelnen Schule und den durchschnittlichen Testergebnissen: je höher der Anteil an Schulkostenbeihilfeempfängern an einer Schule, desto schlechter sind tendenziell die Schülerleistungen (Minei / Ikeda 2006: 30-35). Diesen Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Bedürftigkeit und Bildungsleistungen bestätigt Fujita (2006: 24) in seiner Analyse der gleichen Daten.

Die Ergebnisse von Fujita und dem gewerkschaftsnahen Forschungsausschuss werden in einer Untersuchung eines Forscherteams um Mimizuka Hiroaki und Hamano Takashi auch auf der Ebene der individuellen Haushalte bestätigt (Mimizuka 2009; Hamano 2009). In ihrer Studie zeigt sich eine fast durchgehende Tendenz, dass, je höher das jährliche Haushaltseinkommen einer Familie, desto höher auch der Anteil der richtigen Antworten der Kinder bei Aufgaben in Japanisch und Mathematik ist, desto höher also die Bildungsleistungen der Kinder sind (Hamano 2009: 1, 14). Es wird somit empirisch belegt, dass Kinder aus Familien mit größeren finanziellen Möglichkeiten tendenziell bessere Bildungsleistungen zeigen.

²⁴ Zum Vergleich des Anteils der Empfänger von Schulkostenbeihilfe in verschiedenen Bezirken oder Kommunen wird jedoch darauf hingewiesen, dass ein direkter Vergleich zwischen Kommunen insofern schwierig ist, als der Berechtigungsmaßstab je nach Kommune variiert (Fukuchi 2006: 60). Außerdem muss beachtet werden, dass ein hoher Anteil von Schulkostenbeihilfeempfängern in einer Kommune nicht zwingend bedeuten muss, dass hier der Anteil von bedürftigen Familien hoch ist, sondern er kann auch darauf hindeuten, dass der Berechtigungsmaßstab in dieser Kommune relativ locker ist oder dass in dieser Kommune gründlich über die Existenz dieses Systems informiert wird. Ein Vertreter der Gewerkschaft Zenkyō ist daher der Ansicht, man könne nur anhand der Rate der Schulkostenbeihilfeempfänger nicht sagen, in welchen Gegenden viele bedürftige Familien wohnen, er hält sie aber dennoch für wichtige Daten (Imatani, Gespräch, 29. Oktober 2009). Der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss argumentiert jedoch, dass der Faktor der Schulkostenbeihilfe effektiv genutzt werden kann, um die tatsächlichen Ungleichheiten zwischen den sozialen Schichten, die Probleme haben, Geld für Bildung aufzutreiben, und den Schichten, die diese Probleme nicht haben, zu erfassen (Minei / Ikeda 2006: 22).

Der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss und Fujita klären in ihren Studien nicht explizit, ob die Kinder aus finanziell stärkeren Familien ihre Bildungsleistungen mit Hilfe von finanziellen Investitionen in außerschulische Bildung in *juku* gesteigert haben. Die Studie von Hamano und Mimizuka dagegen zieht den Faktor der Ausgaben für außerschulische Bildung in Betracht. Erstens weisen die Forscher die Tendenz nach, dass, je höher das jährliche Haushaltseinkommen ist, desto höher auch die Ausgaben für außerschulische Bildung sind, das heißt für den Besuch von *juku* und für sonstigen Unterricht, beispielsweise in Malerei oder Musik (Hamano 2009: 3). Zweitens betrachten die Forscher die Höhe der Ausgaben für außerschulische Bildung im Zusammenhang mit den Bildungsleistungen des Kindes und kommen zu dem Ergebnis, dass der Anteil der richtigen Antworten sowohl in den Mathematik- als auch in den Japanischaufgaben proportional mit der Höhe der Ausgaben für außerschulische Bildung anwächst (Hamano 2009: 2). Der Unterschied im Anteil der richtigen Antworten zwischen den Kindern, deren Eltern gar nichts für außerschulische Bildung ausgeben, und den Kindern, deren Eltern mehr als 50.000 Yen (ca. 385 Euro) im Monat ausgeben, liegt bei Mathematik und Japanisch bei etwa 25 Prozent (Hamano 2009: 2). Damit können die finanziellen Möglichkeiten, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* oder für sonstigen Unterricht zu tragen, in dieser Studie als entscheidender Erklärungsfaktor dafür gelten, dass die Bildungsleistungen eines Schülers umso höher sind, je mehr finanzielle Ressourcen seine Familie hat. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich diejenigen Familien, die die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* tragen können, bessere Bildungsleistungen „erkaufen“ können.

Eine Betrachtung weiterer Studien aus verschiedenen Jahren zeigt jedoch, dass die empirischen Befunde dazu, inwieweit „erkaufte“ außerschulische Bildung in *juku* tatsächlich einen Vorteil für Bildungsleistungen und Bildungserwerb bietet, widersprüchlich sind. Einerseits gibt es Studien, die nachweisen, dass der Besuch von *juku* einen positiven Einfluss auf Bildungsleistungen und -erwerb hat. Naoi und Fujita (1978) berücksichtigen in ihrer Studie zur Verbindung zwischen dem familiären Hintergrund und dem Bildungserwerb eines Schülers den *juku*-Besuch als eine von mehreren möglichen Variablen, die den Bildungserwerb eines Schülers beeinflussen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass neben anderen Variablen auch die Variable „Extra-

Unterricht in *juku* oder durch private Nachhilfelehrer“ eine signifikante Rolle im vermittelnden Prozess beim Erwerb von Bildung spielt. Darin sehen sie die Annahme bestätigt, dass dieser Extra-Unterricht einen signifikanten (positiven) Einfluss auf den Bildungserwerb hat (Naoi / Fujita 1978: 100-101). Auch der amerikanische Anthropologe Rohlen (1983; 1998) betrachtet in seinen Studien an Oberschulen in der westjapanischen Stadt Kōbe von 1974/75 die Rolle der *juku* und bestätigt empirisch, dass es einen Zusammenhang zwischen der Rangstufe der besuchten Oberschule und dem Besuch von *juku* gibt. Seine Studien an fünf Oberschulen, die die Spitze und die unterste Position sowie drei mittlere Positionen innerhalb der informellen Hierarchie von Oberschulen in Kōbe repräsentieren, zeigen: Schüler von Oberschulen mit einem niedrigeren Rang kommen tendenziell aus schwächeren sozialen Schichten, und ein signifikant größerer Anteil der Schüler als in den anderen Oberschulen hatte keinen speziellen Extra-Unterricht außerhalb der Schule bekommen, als sie jünger waren (Rohlen 1998: 10). Die Schüler auf der besten Oberschule dagegen kommen aus stabilen, wohlhabenden Familien, und drei Viertel von ihnen waren im Pflichtschulbereich zur *juku* geschickt worden. Der Gebrauch von ergänzendem Unterricht im Pflichtschulbereich nimmt konsistent von der „schlechtesten“ bis zur „besten“ der fünf Schulen zu (Rohlen 1983: 129).

Eine neuere Studie von Mimizuka (2007: 27) zum Einfluss verschiedener Faktoren auf die Bildungsleistungen von Sechstklässlern mit Daten aus den Jahren 2003 und 2004 aus einer Stadt im Großraum Tōkyō kommt zu dem Ergebnis, dass der Besuch einer *juku* einen starken positiven Einfluss auf die Bildungsleistungen der Schüler hatte.

Die Ergebnisse von Naoi und Fujita, Rohlen sowie Mimizuka deuten somit darauf hin, dass der Besuch von *juku* einen günstigen Einfluss auf Bildungsleistungen und -erwerb hat, dass sich also über die *juku* Vorteile in der Bildung „erkaufen“ lassen.

Andererseits liegen empirische Befunde vor, die diese Annahme widerlegen. So findet eine Studie der Soziologen Seiyama Kazuo und Noguchi Yūji aus dem Jahr 1982, für die 913 Absolventen von Mittelschulen in Sapporo befragt wurden, keinen besonderen positiven Einfluss des *juku*-Besuchs – weder auf die Bildungsleistungen noch auf den Bildungserwerb der Schüler (das heißt in diesem Fall den Rangplatz der besuchten Oberschule) (Seiyama / Noguchi 1984).

Es ist also nicht eindeutig empirisch belegt, ob der Besuch von *juku* einen positiven Einfluss auf Bildungsleistungen und -erwerb hat. Weitere empirische Befunde deuten darauf hin, dass bei dieser Frage erstens die Art der *juku* eine Rolle spielt und dass zweitens der fehlende Besuch von *juku* durch andere Faktoren ausgeglichen werden kann. Die Forscher um Hamano und Mimizuka, die einen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Ausgaben der Familie für *juku* und sonstigen Unterricht und den Bildungsleistungen der Kinder feststellten, betrachten in einer weiteren Analyse die Art der besuchten *juku*. Darin kommen sie zu dem Ergebnis, dass zwar der Besuch einer *juku* einen Einfluss auf die Bildungsleistungen hat, dass sich dieser Einfluss aber je nach Art der besuchten *juku* unterscheidet. Am höchsten ist der Anteil der richtigen Antworten in einem Test bei den Schülern, die eine *juku* besuchen, in der sie schwierige Inhalte und solche, die dem in der Schule Gelernten vorausgreifen, lernen, am zweithöchsten bei den Schülern, die eine *juku* besuchen, in der sie sowohl schwierige Inhalte und Inhalte, die dem in der Schule Gelernten vorausgreifen, als auch Inhalte, die sie in der Schule nicht verstanden haben, lernen. An dritter Stelle kommen die Schüler, die nicht zur *juku* gehen, viertens die Schüler, die eine *juku* besuchen, in der keine von den oben genannten Inhalten gelernt werden, und zuletzt die Schüler, die eine *juku* besuchen, in der die Inhalte gelernt werden, die sie in der Schule nicht verstanden haben (Hamano 2009: 2). Laut Hamano zeigen diese Ergebnisse, dass der Besuch einer *juku* zwar einen Einfluss auf die Bildungsleistungen hat, dass sich aber zugleich je nach dem Niveau der Bildungsleistungen des Kindes die Art von *juku*, die besucht wird, unterscheidet. Er vermutet, dass die Schüler je nach dem schon bestehenden Niveau ihrer Bildungsleistungen bestimmte Arten von *juku* besuchen (Hamano 2009: 2); dies stellt die Annahme, dass der Besuch einer *juku* grundsätzlich die Bildungsleistungen steigert, in Frage.

Hamano weist zudem darauf hin, dass die durchschnittliche Punktzahl der Kinder, die nicht zur *juku* gehen, fast gleich mit der Gesamtdurchschnittspunktzahl ist (Hamano 2009: 2); Kinder, die nicht zur *juku* gehen, müssen also nicht unbedingt schlechtere Bildungsleistungen vorweisen. Auch eine Studie der Bildungsforscherin Toyama-Bialke Chisaki zur Alltagsstruktur von japanischen und deutschen Achtklässlern zeigt, dass japanische Schüler, die keine *juku* besuchen, nicht automatisch schlechtere schulische Leistungen haben müssen. Es wird vielmehr darauf hingewie-

sen, dass fehlender *juku*-Besuch durch andere Faktoren ausgeglichen werden kann. Von den japanischen Schülern, die keinen Extra-Unterricht bekamen, hätten die Mädchen viel zu Hause gelernt und relativ gute Schulnoten bekommen, während die Jungen weniger Zeit mit Lernen zu Hause verbracht und schlechtere Noten bekommen hätten (Toyama-Bialke 1998: 362).

Die empirischen Befunde zur Rolle der Kosten für außerschulische Bildung in *juku* für das Entstehen und Fortdauern von Bildungsungleichheiten sind also widersprüchlich. Auf jeden Fall legen sie den Schluss nahe, dass man nicht in allen Fällen von einer eindeutigen Wirkungskette „Bessere finanzielle Möglichkeiten der Familie, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* zu tragen → Höhere Investitionen in *juku* → Bessere Bildungsleistungen und besserer Bildungserwerb“ ausgehen kann. Damit ist die Argumentation, die die Existenz von Bildungsungleichheit anhand der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* zu tragen, erklärt, nicht eindeutig empirisch abgesichert.

3.4 Erklärungsfaktor 2: Bildungsengagement der Eltern

Der zweite wesentliche Faktor, mit dem in der japanischen Diskussion die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung erklärt wird, ist die Art und Weise, mit der die Eltern die Bildung ihrer Kinder unterstützen. Ein Gewerkschaftsvertreter argumentiert, dass der Grund für Bildungsungleichheit zwar vor allem in der wirtschaftlichen Situation in der Familie liegt, dass aber auch die „Kraft“ (*chikara*), mit der die Eltern die Bildung ihrer Kinder stützen, eine Rolle spielt (Imatani, Gespräch, 29. Oktober 2009). Diese „Kraft“ wird im Folgenden als „Bildungsengagement“ der Eltern bezeichnet.

In der oben angesprochenen Untersuchung des Forscherteams um Hamano und Mimizuka (Hamano 2009) werden die Bildungsleistungen der Kinder nicht nur im Zusammenhang mit den finanziellen Möglichkeiten der Familie, sondern auch in Relation mit dem Bildungsengagement der Eltern betrachtet. Die Forscher untersuchen die Beziehung zwischen dem Umgang der Eltern mit ihren Kindern und dem elterlichen Bildungsbewusstsein auf der einen Seite und den Bildungsleistungen der Kinder auf der anderen Seite. Die Studie findet – auch bei Kontrolle des ebenfalls

erhobenen jährlichen Haushaltseinkommens – einen Zusammenhang zwischen den Bildungsleistungen der Kinder und der Zustimmung ihrer Eltern zu den Aussagen „Mein Kind lernt von selber, ohne dass die Eltern es dazu auffordern“, „Ich spreche mit meinem Kind über Nachrichten und Zeitungsartikel“, „Als mein Kind klein war, habe ich ihm Bilderbücher vorgelesen“ und „Bei uns zu Hause gibt es viele Bücher“. Je höher die Bildungsleistungen der Kinder, desto öfter wurden von den Eltern diese Aussagen bestätigt. Laut Hamano deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass es wichtig ist, eine familiäre Umgebung aufzubauen, mit der leicht an das Lernen in der Schule angeknüpft werden kann, zum Beispiel indem die Eltern die Gewohnheit des Lernens zu Hause anregen, bis das Kind von selber lernt, oder durch das Aufgreifen von Nachrichten und Zeitungsartikeln in den Gesprächen in der Familie (Hamano 2009: 14). Die Studie zeigt, dass in den Familien, wo das Bildungseengagement der Eltern insofern hoch ist, als die Eltern eine solche Umgebung aufbauen, auch die Bildungsleistungen der Kinder höher sind.

Auch der Bildungssoziologe Kariya thematisiert den Erklärungsfaktor des Bildungseengagements der Eltern; er spricht ihn sogar als einzigen Erklärungsfaktor für den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Bildung an, nicht, wie andere Beteiligte an der Diskussion, ergänzend neben dem Erklärungsfaktor der finanziellen Möglichkeiten der Familie. Kariya geht davon aus, dass es je nach sozialer Schicht Ungleichheiten im Bildungseengagement der Eltern gibt, was er als „Leidenschaft“ der Eltern für die Bildung (*kyōiku nesshinsa*, Kariya 2001: 151) beschreibt. Dadurch entstünden Ungleichheiten in ihrer Haltung gegenüber dem Lernen des Kindes außerhalb des Schulunterrichts, und dies führe zu schichtabhängigen Ungleichheiten in dem Ausmaß, in dem ein Kind außerhalb des Schulunterrichts lernt (Kariya 2001: 151). Kariya konzentriert sich somit auf das Lernen des Kindes außerhalb des Schulunterrichts, das seiner Meinung nach vom Bildungseengagement der Eltern beeinflusst ist. Er geht dabei implizit davon aus, dass sich ein größeres Ausmaß an Lernen außerhalb des Schulunterrichts positiv auf die Bildungsleistungen auswirkt, dass also längere Zeiten des Lernens außerhalb des Schulunterrichts die

Bildungsleistungen steigern.²⁵ Laut Kariya (2001: 151) entstehen die schichtabhängigen Ungleichheiten im Ausmaß des Lernens außerhalb des Schulunterrichts dadurch, dass die Eltern das Kind direkt zum Lernen auffordern, oder dadurch, dass das Lernen in der jeweiligen Familie bereits eine Gewohnheit ist, die das Kind verinnerlicht hat. In beiden Fällen kann man sagen, dass es vom Bildungsengagement der Eltern abhängt, in welchem Ausmaß ein Schüler außerhalb des Schulunterrichts lernt.

Anhand einer empirischen Studie mit Daten aus schriftlichen Befragungen von 1375 Elftklässlern aus den Jahren 1979 und 1997, bei denen ein fast identischer Fragebogen an denselben elf Oberschulen in zwei Präfekturen benutzt wurde, stützt Kariya seine Argumentation (Kariya 2001: 25). Er weist für beide Jahre nach, dass das Ausmaß, in dem ein Schüler außerhalb des Schulunterrichtes lernt, an das Bildungsniveau und den Beruf der Eltern gekoppelt ist (Kariya 2000: 220-224; Kariya 2001: 150-158; Kariya et al. 2000: 260-261). Die Zeit des Lernens ist bei denjenigen Oberschülern am längsten, deren Väter in *white collar*-Berufen für fachliche Aufgaben, zum Beispiel als Arzt, Rechtsanwalt oder Hochschullehrer, oder in *white collar*-Berufen für die Aufgabe Management, das heißt als Manager in Großunternehmen und Ämtern, arbeiten und/oder deren Eltern einen Universitätsabschluss haben (Kariya 2001: 153). Dieser Zusammenhang zwischen Lernzeit und familiärem Hintergrund hat sich von 1979 bis 1997 noch verstärkt (Kariya et al. 2000: 260-261). Die Zeit des außerschulischen Lernens hat zwar bei allen Schülergruppen von 1979 bis 1997 abgenommen, aber dabei ist der Unterschied zwischen den Schichten (nach beruflicher Position des Vaters und Bildungsabschluss beider Eltern) größer geworden. So ist bei Schülern, deren Väter in *white collar*-Berufen für fachliche Aufgaben oder Management arbeiten und/oder deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, die Abnahme der Zeit des Lernens weniger stark als bei Kindern, deren Väter Arbeiter sind und/oder deren Eltern einen Mittelschulabschluss haben (Kariya 2001: 154-155).

²⁵ An Kariyas Argumentation lässt sich kritisieren, dass er allein die quantitative Länge des Lernens betrachtet und nicht auch dessen qualitative Ausgestaltung. Jedoch wird Kariyas Annahme, dass längere Lernzeiten die Bildungsleistungen steigern, durch eine Studie von Mimizuka (2007: 27) gestützt, die zumindest für eines von zwei Vergleichsgebieten zu dem Ergebnis kommt, dass lange Zeiten des Lernens zu Hause einen starken positiven Effekt auf die Bildungsleistungen der Schüler haben.

Kariya geht anders vor als Mimizuka und Hamano, die empirisch einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Bildungsengagements der Eltern und den Bildungsleistungen der Kinder nachweisen, dabei allerdings nicht erheben, welche Eltern mit welchen Berufen und welchem Bildungsniveau ein hohes Bildungsengagement zeigen. Kariya dagegen betrachtet die Beziehung zwischen Beruf und Bildungsniveau der Eltern und dem Ausmaß ihres Bildungsengagements – welches er anhand des Ausmaßes des Lernens der Kinder außerhalb des Schulunterrichts bestimmt –, ohne die Verbindung zu den Bildungsleistungen der Kinder herzustellen; er geht davon aus, dass ein durch verstärktes Bildungsengagement der Eltern bedingtes längeres Lernen außerhalb des Schulunterrichts automatisch die Bildungsleistungen steigert. Es liegt nach Wissen der Autorin in der japanischen Diskussion bis 2009 keine empirische Studie vor, die eine Verbindung zwischen allen drei Faktoren herstellt, das heißt zwischen dem Beruf und Bildungsniveau der Eltern, dem Ausmaß ihres Bildungsengagements und den Bildungsleistungen der Kinder. Die empirischen Befunde von Hamano und Mimizuka sowie Kariya legen jedoch den Schluss nahe, dass das Bildungsengagement der Eltern eine vermittelnde Rolle beim Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und den Bildungsleistungen (und damit auch dem Bildungserwerb) spielt. Um die Bedeutung des Bildungsengagements der Eltern für das Entstehen und Fortbestehen von Bildungsungleichheit in Japan genauer einschätzen zu können, sind aber in jedem Fall weitere empirische Untersuchungen notwendig.

3.5 Von Erklärungsfaktoren zu Lösungsvorschlägen

Es zeigt sich, dass bei den Erklärungen für die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung aus der japanischen Diskussion der Frage nach den Kosten für Bildung und den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, diese Kosten zu tragen, eine besondere Bedeutung zukommt. Zumindest was die Anzahl der Beiträge mit dieser Argumentation und der dazugehörigen Studien angeht, spielt der Erklärungsfaktor „Finanzielle Möglichkeiten der Familie“ die größte Rolle. Dies lässt sich anhand des Charakteristikums der japanischen Schulbildung erklären, dass diese stark von den Bildungsinvestitionen privater Haushalte getragen wird. Allerdings hat

die Betrachtung der empirischen Befunde zum ersten Erklärungsfaktor gezeigt, dass er das Entstehen und Fortbestehen von Bildungsungleichheit in Japan nur bedingt erklären kann und dass die vorliegenden Ergebnisse teils widersprüchlich sind.

Von Bedeutung für das Entstehen und Fortbestehen von Bildungsungleichheit in Japan scheinen nicht nur die finanziellen Möglichkeiten der Familien, sondern auch das Bildungsengagement der Eltern zu sein. Die zu diesem zweiten Erklärungsfaktor vorliegenden empirischen Befunde deuten darauf hin, dass Eltern mit unterschiedlich hohen Bildungsniveaus und Berufspositionen ein unterschiedlich starkes Bildungsengagement zeigen und dass ein stärkeres Bildungsengagement der Eltern die Bildungsleistungen (und damit auch den Bildungserwerb) der Kinder positiv beeinflusst. Noch kann dieser Erklärungsfaktor nicht als ausreichend empirisch untersucht und abgesichert gelten, es ist jedoch zu erwarten, dass dazu in Zukunft weitere empirische Forschungen angestellt werden.

Allemaal ist auch für Japan davon auszugehen, dass eine Vielzahl von Faktoren miteinander wirken und Bildungsungleichheiten entstehen lassen, so wie dies in der deutschen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung betont wird (Becker / Lauterbach 2007a: 22). Angesichts der dargestellten Erklärungsfaktoren und empirischen Befunde ist anzunehmen, dass in Japan in manchen Fällen vermittelt über die finanziellen Möglichkeiten der Familie ein Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund sowie den Bildungsleistungen und dem Bildungserwerb eines Schülers entsteht, dass in anderen Fällen das Bildungsengagement der Eltern die Bildungsleistungen (und damit auch den Bildungserwerb) der Kinder beeinflusst und dass in anderen Fällen beide Faktoren gleichzeitig eine Rolle spielen. Denkbar ist auch, dass noch weitere Faktoren als die hier behandelten am Entstehen und Fortbestehen von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan beteiligt sind.

Auf jeden Fall zeigen die empirischen Befunde, dass Schüler in Japan aufgrund ihres familiären Hintergrundes in der Bildung benachteiligt sein können: denn Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau und einer niedrigeren beruflichen Position haben nach den vorliegenden Befunden tendenziell schlechtere Ergebnisse in Bildungsleistungen und -erwerb. Sei dies vermittelt über die geringeren finanziellen Möglichkeiten ihrer Familien für die Kosten für Bildung oder über das geringere Bildungsengagement ihrer Eltern – in beiden Fällen können den Schülern aufgrund

ihres familiären Hintergrundes Benachteiligungen bei Bildungsleistungen und Bildungserwerb entstehen.

Auch wenn die hier vorgestellten Erklärungsfaktoren keine umfassende und ausreichend empirisch abgesicherte Erklärung für die Existenz von Bildungsungleichheit in Japan liefern, werden sie in der japanischen Diskussion als Ansatzpunkte genutzt, um Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von Ungleichheiten zu machen. In der Diskussion wird die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung implizit als nicht erwünscht dargestellt, und dementsprechend werden Vorschläge dazu eingebracht, wie man das Problem der Bildungsungleichheit in Japan angehen und Ungleichheiten kompensieren kann.

Diese Lösungsvorschläge sind charakteristisch für die neueren Beiträge aus der japanischen Diskussion. Während sich beispielsweise die Beiträge aus den 1970er und 1980er Jahren im *Journal of Educational Sociology* darauf konzentrierten, die Existenz von Bildungsungleichheit in Japan zu überprüfen und empirisch nachzuweisen, spielt in den Beiträgen aus den 2000er Jahren auch die Beseitigung oder Abschwächung von Ungleichheiten eine Rolle. Diese Orientierung hin zu einer Kompensierung zeigt sich deutlich in der englischen Übersetzung des Titels der Sonderausgabe des *Journals of Educational Sociology* von 2007: „Reducing Social Disparities“ (auf Japanisch *Kakusa ni idomu*).

Wie auch die Erklärungsfaktoren beziehen sich die Lösungsvorschläge auf den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb, und sie zielen fast alle darauf ab, diesen Zusammenhang aufzulösen oder abzuschwächen. Die Betrachtung der japanischen Forschungen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung und der Erklärungsfaktoren hat gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der Bildung eines Schülers verschiedene Teil-Zusammenhänge beinhaltet; und die Lösungsvorschläge zielen in der Regel auch auf die Loslösung oder Abschwächung von einzelnen Teil-Kopplungen ab – beispielsweise der Kopplung zwischen den finanziellen Möglichkeiten der Familie eines Schülers und seiner Möglichkeit, Ober- und Hochschulbildung zu erwerben. Die Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung besteht in den Lösungsvorschlägen also darin, Zusammenhänge zwischen dem

familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb zu entkoppeln oder abzuschwächen.

Dabei wird eine Kompensierung normalerweise nicht im Sinne einer vollständigen Beseitigung jeglicher Ungleichheiten verstanden. So weist Kariya (2001: 225) darauf hin, dass innerhalb der Bildung keine absolute Gleichheit zwischen den sozialen Schichten hergestellt werden kann, dass man sich aber bemühen kann, dass sich soziale Ungleichheit nicht ausweitet oder bis zu einem gewissen Grad zurückgeht. In diesem Sinne wird eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung in der japanischen Diskussion in der Regel behandelt. Schließlich lautet auch der oben zitierte Titel der Sonderausgabe des *Journals of Educational Sociology* von 2007 „Reducing Social Disparities“ und nicht „Abolishing Social Disparities“.

4 Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung

Strategien zur Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung lassen sich in Anlehnung an Nicaise (2000: 37) unter anderem nach der Art der Akteure und der Ebene, auf der sie ansetzen, unterscheiden. Als mögliche Akteure führt Nicaise politische Entscheidungsträger, Eltern, Lehrer und Schulen an, bei den Ebenen nennt er erstens die Makroebene als nationale Ebene, zweitens die Mesoebene als Kommunen und regionale Zentren und drittens die Mikroebene als isolierte Initiativen in einzelnen Schulen oder Klassen (Nicaise 2000: 37, 43).

Bei den Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion wurden drei Arten bzw. Komplexe von Vorschlägen herausgearbeitet. Diese beziehen sich

1. auf eine Kompensierung auf der Makroebene als nationaler Ebene über politische Maßnahmen, deren Akteure somit politische Entscheidungsträger sind,
2. auf eine Kompensierung auf der Mikroebene, in einzelnen Schulen, die von den jeweiligen Schulen bzw. von den Lehrern getragen wird, und
3. auf eine Kompensierung auf der Mikroebene, in einzelnen Schulen bzw. im Schulbezirk, bei denen die Akteure andere Personen als die Lehrer und die Mitglieder der Schulverwaltung sind.

4.1 Kompensierung auf der Makroebene über politische Maßnahmen: Finanzielle Umverteilung und Kostenersatzung

Der erste Komplex von Lösungsvorschlägen setzt auf politische Maßnahmen auf der Makroebene; die Akteure in diesem Lösungsvorschlag sind dementsprechend politische Entscheidungsträger. Als eine Vertreterin des ersten Lösungsvorschlags betont die Gewerkschaft Nikkyōso (2009), dass Schüler und ihre Eltern nichts gegen soziale Ungleichheit in der Bildung ausrichten können, vielmehr bedürfe es politischer Maßnahmen.

Dabei setzen alle Vorschläge in diesem ersten Komplex inhaltlich auf eine finanzielle Umverteilung und Kostenersetzung. Damit beziehen sie sich auf den ersten Erklärungsfaktor aus der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für Bildung zu tragen. In diesem Erklärungsfaktor und in den davon abgeleiteten Lösungsvorschlägen spiegelt sich ein bereits angesprochenes Charakteristikum des japanischen Bildungswesens wider: die tragende Rolle der Bildungsinvestitionen privater Haushalte.

4.1.1 Vorschläge zur finanziellen Umverteilung und Kostenersetzung in der Gesamtgesellschaft

Die japanischen Lösungsvorschläge, die auf der Makroebene ansetzen, streben also eine Kompensierung von Bildungsungleichheit über eine finanzielle Umverteilung und Kostenersetzung an. Dabei wird davon ausgegangen, dass zunächst mehr ökonomische Gleichheit in der Gesamtgesellschaft notwendig ist. So vertritt der Bildungssoziologe Mimizuka (2007: 34) die Ansicht, dass der Grund für Ungleichheiten im Bildungsbereich in der gesellschaftlichen Struktur an sich liegt; um Bildungsungleichheiten abzuschwächen, bedürfe es politischer Maßnahmen für einen Ausgleich von Einkommensungleichheiten. Neben Mimizuka sind es vor allem die Lehrgewerkschaften, die entsprechend argumentieren. Vertreter der Zenkyō und des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses „Ungleichheiten in der Bildung“ weisen darauf hin, dass es zur Kompensierung von Ungleichheit im Bildungsbereich zunächst notwendig ist, ökonomische Ungleichheiten in der Gesellschaft zu korrigieren (Nakamura 2008: 35; Minei / Ikeda 2006: 79).

Dazu werden politische Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung und Kostenersetzung in der Gesamtgesellschaft vorgeschlagen. Darunter sind die Sicherstellung eines Grundeinkommens und einer festen Anstellung für alle, eine Revision des Lohn- und Gehaltssystems, das zu sehr an Ergebnissen und Erfolgen ausgerichtet sei, eine grundlegende Reform des Sozialversicherungssystems, damit alle Menschen ein gesichertes Leben führen könnten, und ein gerechteres Steuersystem, mit dem die ökonomischen Ungleichheiten zwischen den Haushalten korrigiert werden sollen (Minei / Ikeda 2006: 90; Nikkyōso 2007: 36).

Es bleibt abzuwarten, inwieweit solche weit reichenden und umfassenden Vorschläge verwirklicht werden. Daneben werden jedoch einzelne, enger fokussierte politische Maßnahmen vorgeschlagen. Die Herstellung von mehr ökonomischer Gleichheit in der Gesamtgesellschaft wird in der japanischen Diskussion als grundsätzliche Voraussetzung dafür gesehen, um eine Kompensierung von Bildungsungleichheit anzugehen. Als gezieltere Strategie werden Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung und Kostenersetzung unter Schülern und ihren Familien vorgeschlagen, also unter den Menschen, die tatsächlich die Kosten für Bildung tragen müssen.

4.1.2 Vorschläge zur finanziellen Umverteilung und Kostenersetzung unter Schülern und ihren Familien

Zur Unterstützung der Schüler und ihrer Familien wird generell gefordert, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung erhöht und die privaten finanziellen Belastungen gesenkt werden sollten (Nikkyōso 2007: 36). Dazu schlagen die Lehrgewerkschaften vier konkrete Maßnahmen für eine finanzielle Umverteilung und Kostenersetzung unter Schülern und ihren Familien vor.

Erstens sollen die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen, also die direkten Kosten für den Schulbesuch, abgeschafft werden. Es ist eine zentrale Forderung der Oberschullehrgewerkschaft Nikkōkyō für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit, dass langfristig in Japan eine kostenlose Oberschulbildung angestrebt werden sollte (Nikkōkyō 2006: 7). Mit diesem Vorschlag beziehen sich die Gewerkschaftsvertreter auf die oben vorgestellten Ergebnisse aus ihren Befragungen von Oberschulen, nach denen die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen eine große Belastung für manche Haushalte darstellen und teilweise zum Grund für den Abbruch oder Nicht-Erwerb von Oberschulbildung werden. Es wurde bereits angesprochen, dass es sich bei den Schülern, die aufgrund mangelnder finanzieller Möglichkeiten ihrer Familie keine Oberschulbildung bekommen können, um Einzelfälle handelt; nach Argumentation der Gewerkschaften dürfte aber in keinem Fall vermittelt über die Unterrichtskosten ein Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und dem Erwerb von Oberschulbildung entstehen (Nikkōkyō 2008b: 4). Daneben wird die Forderung nach kostenloser Oberschulbildung damit begründet, dass dies der Trend in der Welt sei, und als Beispiele für Länder mit kostenloser Bildung

in der Sekundarstufe II werden Finnland, Dänemark, Deutschland, Frankreich und die USA angeführt (Nikkōkyō 2008a: 5).

Während sich die erste vorgeschlagene Maßnahme auf die direkten Kosten für den Schulbesuch bezieht, gibt es zweitens den Vorschlag einer finanziellen Unterstützung für die indirekten Kosten. Die Nikkōkyō (2008b: 8) schlägt vor, die Schulbücher auch in den Oberschulen kostenlos zu machen, wie im Pflichtschulbereich, um die finanzielle Belastung der Eltern zu verringern. Außerdem fordert die Gewerkschaft, dass es ab einem bestimmten Kostenbetrag staatliche finanzielle Unterstützung für den Transport zur Schule geben sollte, und bezieht sich damit auf Fälle aus ihren Untersuchungen, in denen Schüler nicht zur Oberschule gehen konnten, weil sie sich die Transportkosten nicht leisten konnten (Nikkōkyō 2006: 6). Aus der Befragung unter Grund- und Mittelschulen, die die Zenkyō in der Präfektur Wakayama durchführte, wird zwar deutlich, dass einige Schulen und Lehrer versuchen zu helfen, indem sie beispielsweise Schreibbedarf in der Schule bereithalten und den Schülern ausleihen oder das Schulessen für Schüler bezahlen (Kotoura 2009: 23). Auch in der nationalen Befragung von Oberschulen durch die Nikkōkyō aus dem Jahr 2008 gab es Schulen, die prüften, wie man die indirekten Kosten für die Eltern senken kann, indem man zum Beispiel Schuluniformen von einer anderen Marke nimmt oder indem man Zeichengeräte an die Schüler ausleiht (Nikkōkyō 2008b: 3). Ein Gewerkschaftsvertreter weist darauf hin, dass sich hier Bemühungen von Seiten der Schulen zeigen, die indirekten Kosten für den Schulbesuch zu senken; grundsätzlich sei es aber notwendig, dass das öffentliche Budget für Schulmaterialien und anderes erhöht wird und dass die Verwaltung hier aktiv Unterstützung gibt (Kotoura 2009: 23).

Eine dritte vorgeschlagene Maßnahme, ebenfalls zur finanziellen Unterstützung für die indirekten Kosten des Schulbesuches, ist die Ausweitung des Stipendiensystems, konkret eine Einführung von Stipendien, die man nicht zurückzahlen muss (Minei / Ikeda 2006: 90; Nikkōkyō 2008b: 8; Nikkyōso 2007: 37). In diesem Zusammenhang wird auf die bereits angesprochenen Stipendien der Präfekturen für Oberschüler hingewiesen, bei denen es sich faktisch um zinslose Darlehen handelt. Die Rückzahlung werde erst fällig, wenn man anfängt zu arbeiten, doch die Zahl der Absolventen, die die Rückzahlung aufgrund von Arbeitslosigkeit oder geringem Einkommen nicht leisten kann, steige (Nikkōkyō 2006: 5). Heutzutage sei es besonders für junge Leute

schwierig, eine sichere Arbeitsstelle zu finden, und so hätten sie und ihre Eltern Sorgen wegen der Rückzahlung der Stipendien. Die Nikkōkyō fordert daher, Stipendien sollten grundsätzlich keine Darlehen, sondern „wirkliche“ Stipendien sein, damit die Oberschüler sich keine Sorgen um die Rückzahlung machen müssten (Nikkōkyō 2008b: 8). Neben den Gewerkschaftsvertretern sehen auch Wissenschaftler wie der Ökonom Tachibanaki (2004: 135) in der Einrichtung eines wirkungsvollen Stipendiensystems eine wichtige Maßnahme für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung.

Die vierte vorgeschlagene Maßnahme beinhaltet den Ausbau der Systeme des (Teil-) Erlasses der Unterrichtsgebühren und der Schulkostenbeihilfe. In der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung wird angesprochen, dass mit dem (Teil-) Erlass der Unterrichtsgebühren und der Schulkostenbeihilfe Systeme zur finanziellen Unterstützung für die direkten und indirekten Kosten des Schulbesuches existieren, dass es aber trotz der Existenz dieser Systeme dazu kommen kann, dass Schüler aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten in der Bildung benachteiligt sind. In einer Befragung von Oberschulen durch die Nikkōkyō wurde auf die Frage, was für eine Verbesserung des Systems des (Teil-) Erlasses der Unterrichtsgebühren notwendig sei, vor allem die Lockerung der Einkommensrichtlinie gefordert (Nikkōkyō 2008b: 5). Dementsprechend ist eine weitere vorgeschlagene Maßnahme die Lockerung der Bedingungen für den Erhalt von Schulkostenbeihilfe bzw. für den (Teil-) Erlass der Unterrichtsgebühren sowie die Erhöhung des Betrages der finanziellen Zuwendungen (Minei / Ikeda 2006: 90; Nikkōkyō 2006: 5; Nikkyōso 2007: 37).

4.1.3 Zur Umsetzung erster Maßnahmen

Die in die Diskussion eingebrachten politischen Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung und Kostenersetzung unter Schülern und ihren Familien wurden noch im Jahr 2009 von der japanischen Politik aufgegriffen. Bei der Wahl im September 2009 kam es in Japan zu einem lange Zeit angestrebten Regierungswechsel, weswegen diese Wahl auch als Richtungswahl bzw. „Regierungswechsel-Wahl“ (*seiken kōtai senkyo*) bezeichnet wird (Tsubogō 2010). Die konservative Liberaldemokratische Partei (LDP) wurde nach 54 Jahren fast durchgängiger Regierungszeit abgelöst. Die neu

gewählte Regierung mit der Demokratischen Partei Japans (DPJ) an der Spitze kündigte noch im selben Jahr den Plan an, eines ihrer Wahlkampfversprechen umzusetzen und die Bildung an Oberschulen „praktisch kostenlos“ (*jisshitsu mushōka*) zu machen (Hayakawa 2009). Nach diesem Plan sollten die Unterrichtsgebühren an öffentlichen und privaten Oberschulen bestehen bleiben, aber die Familien von Oberschülern sollten vom Staat etwa 120.000 Yen, etwa 923 Euro (was den durchschnittlichen Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen im Jahr entspricht), bekommen, unabhängig davon, ob die Kinder auf eine öffentliche oder private Oberschule gehen. Für Haushalte, deren Kinder zu privaten Oberschulen gehen und deren jährliches Haushaltseinkommen unter 5 Millionen Yen (ca. 38.500 Euro) liegt, sollte es 120.000 Yen extra geben. Man ging davon aus, dass dadurch etwa ein Drittel der Schüler an privaten Oberschulen die Unterrichtsgebühren komplett abdecken könnte. Die Regierung begründete diese Maßnahme unter anderem mit dem Ziel, eine Situation zu erreichen, in der es keine Schüler mehr gibt, die aus finanziellen Gründen nicht weiter zur Oberschule gehen oder ihre Oberschulbildung abbrechen (Hayakawa 2009). Damit argumentiert sie so wie die Lehrgewerkschaften.

Im Gespräch im Oktober 2009 bezeichnete ein Vertreter der Nikkōkyō dann auch den Plan der neuen Regierung, die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen faktisch abzuschaffen, als wichtigen ersten Schritt; er wies jedoch darauf hin, dass neben den Unterrichtsgebühren noch viele weitere Kosten für Bildung entstehen (Sakoda, Gespräch, 29. Oktober 2009). Auch ein Vertreter der Zenkyō meinte, die Frage nach den Unterrichtsgebühren sei wichtig, aber es gehe nicht nur darum. Die Gewerkschaften würden die Einrichtung eines Systems fordern, in dem die Kosten für Schulbildung durch öffentliches Geld getragen werden und in dem Kinder aufgrund finanzieller Schwierigkeiten keine Probleme in der Bildung bekommen (Imatani, Gespräch, 29. Oktober 2009). Tatsächlich legte die neue Regierung außerdem den Plan vor, ein System von Stipendien ohne die Notwendigkeit einer Rückzahlung einzuführen, in dem Haushalte, deren jährliches Haushaltseinkommen nicht mehr als 3,5 Millionen Yen (ca. 27.000 Euro) beträgt, Geld für die Schuleintrittsgebühr, Schulbücher und anderes bekommen (Hayakawa 2009).

Zum Zeitpunkt der Aufarbeitung der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung am Ende des Jahres 2009 bleibt abzuwarten, ob und wie sich eine

kostenlose Bildung an öffentlichen Oberschulen sowie ein System von Stipendien ohne die Notwendigkeit der Rückzahlung in Japan dauerhaft umsetzen und finanzieren lassen. Angesichts des von der neuen Regierung vorgelegten Etats für das Haushaltsjahr 2010, der unter anderem durch die geplante neue Kostenlosigkeit der Oberschulbildung auf Rekordhöhe angestiegen war, wurden in Japan nämlich Sorgen über eine Fiskalkrise geäußert (Foreign Press Center Japan 2009). Der japanische Politikwissenschaftler Tsubogō Minoru ist der Ansicht, dass die Versprechen aus dem Wahlprogramm der DPJ generell erneut nach finanzpolitischen und organisatorischen Aspekten geprüft und im Sinne der Machbarkeit der politischen Realität angepasst werden müssten (Tsubogō 2010). Somit bleibt weiter zu verfolgen, welche Maßnahmen in der japanischen Bildungspolitik in Zukunft dauerhaft umgesetzt werden. Davon hängt auch ab, wie die Kompensierung von Bildungsungleichheit mithilfe von politischen Maßnahmen auf der Makroebene in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion von nun an behandelt wird.

Allemaal ist zu betonen, dass die Umsetzung von politischen Maßnahmen auf der Makroebene stets von der aktuellen politischen Situation und der Finanzlage des Staates abhängt. Alle Lösungsvorschläge aus dem ersten Komplex erfordern öffentliche Investitionen; damit ist ihre Realisierbarkeit wesentlich davon abhängig, ob sie von den jeweiligen politischen Entscheidungsträgern als notwendig angesehen werden und ob das erforderliche Geld zur Verfügung steht.

Neben den politischen Maßnahmen auf der Makroebene werden in der japanischen Diskussion jedoch auch Lösungsvorschläge gemacht, die auf der Mikroebene, in den einzelnen Schulen, ansetzen und von den jeweiligen Schulen bzw. den Lehrern getragen werden sollen.

4.2 Kompensierung auf der Mikroebene durch die Schulen bzw. die Lehrer: Das Konzept der „Effektiven Schulen“

Der zweite Komplex von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion sieht vor, soziale Ungleichheit in der Bildung durch Bemühungen an den einzelnen Schulen zu kompensieren. Dieser Lösungsvorschlag fragt danach, ob man schichtspezifi-

sche Ungleichheiten in den Bildungsleistungen mit Hilfe der Bildung, nämlich der Schule, überwinden könnte (Maita 2008: 166).

Unter den Beteiligten an der Diskussion bringen nach Eindruck der Autorin ausschließlich Wissenschaftler diesen Vorschlag ein. Japanische Bildungssoziologen weisen darauf hin, dass sich das Problem nicht allein mittels politischer Maßnahmen auf der Makroebene lösen lässt. So betont Mimizuka (2007: 34), die Reduzierung von Bildungsungleichheit sei ein Ziel politischer Maßnahmen und Aufgabe der Bildungsadministration wie auch eine Aufgabe für die einzelnen Schulen und Lehrer. Kariya (2001: 229) weist darauf hin, dass das Problem der sozialen Ungleichheit in der Bildung sowohl mithilfe von politischen Maßnahmen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene als auch in den Schulen selbst angegangen werden kann und muss. Dementsprechend werden ergänzend zu den politischen Maßnahmen auf der Makroebene Strategien für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit auf der Mikroebene, in den einzelnen Schulen, vorgeschlagen, die von den Schulen bzw. den Lehrern getragen werden sollen.

4.2.1 Vorschläge für eine Kompensierung in den Schulen

Mimizuka (2007: 34) ist der Ansicht, dass man Ungleichheiten in den Bildungsleistungen nicht nur mithilfe der durch die Bildungsadministration bereitgestellten Bedingungen reduzieren kann, sondern dass der Erfolg von Bildung letzten Endes von einer Schule abhängt, die die Kinder anleitet und die Familien unterstützt. Es sei notwendig, dass die Schulen sich auf die Kinder mit schlechteren Bildungsleistungen konzentrieren und sie fördern, einschließlich der Anleitung für ihr Lernen zu Hause.

Kariya (2001: 224) bringt in seinem umfangreichen Band zu Bildungsungleichheit in Japan einige Entwürfe dazu vor, was die Bildung selbst angesichts des Problems tun kann. Darin schlägt er vor, dass man sich schon auf der ersten Stufe der Bildung, also in den Grundschulen, bemühen sollte, die schichtspezifischen Unterschiede im Verständnisgrad und im Lernwillen der Schüler zu verringern (Kariya 2001: 226). Es sei denkbar, dass eine Reduzierung von schichtspezifischen Ungleichheiten, die auf der ersten Stufe der Bildung entstehen, auch eine danach entstehende Ausweitung von Bildungsungleichheit bis zu einem gewissen Grad zurückhalten kann. Notwendig sei der Aufbau einer Lernumgebung, die ein individuelles Lernen und ein nach

Verständnisgrad getrenntes Lernen erlaubt. Unter anderem sollte man in den schwierigeren Fächern Lerngruppen je nach Verständnisgrad bilden, wobei die Gruppen umso kleiner sein sollten, je schwieriger sich die Kinder mit dem Lernen tun. Dabei müsse man darauf achten, dass die Gruppen nicht für immer festgelegt sind und dass dadurch nicht einigen Kindern das Etikett des „schlechten Schülers“ angeheftet wird. Die Lehrer sollten sich darum bemühen, dass möglichst viele Kinder ein Minimum an Bildungsleistungen erreichen (Kariya 2001: 226-227).

Hinter diesen vorgeschlagenen Handlungsweisen steht die Überlegung, dass man schichtspezifische Bildungsungleichheiten unterdrücken kann, indem man die „Bildungskraft“ oder „Bildungskompetenz“ (*kyōiku ryoku*) der öffentlichen Schulen verbessert (Kariya 2001: 228). Kariyas und auch Mimizukas Vorschläge beziehen sich damit implizit auf den Erklärungsfaktor des Bildungsengagements der Eltern. Ungleichheiten in den Bildungsleistungen, wie sie aufgrund von unterschiedlich starkem elterlichen Bildungsengagement entstehen können, sollen an der jeweiligen Schule ausgeglichen werden, und zwar laut Kariya durch eine Stärkung der „Bildungskraft“ der Schule – was man auch als „Bildungsengagement“ bezeichnen kann. Man kann sagen, dass die Lehrer in der Schule fehlendes Bildungsengagement im Elternhaus ausgleichen, wenn sie selbst Engagement für die Schüler zeigen und sich darum bemühen, dass möglichst viele Kinder ein Minimum an Bildungsleistungen erreichen. Insofern zielen Mimizukas und Kariyas Vorschläge darauf ab, Ungleichheiten zu kompensieren, indem der Zusammenhang zwischen den Bildungsleistungen der Schüler und ihrem familiären Hintergrund entkoppelt oder zumindest abgeschwächt wird.

4.2.2 Das Konzept der „Effektiven Schulen“, sein Ursprung und seine Rezeption in Japan

Neben den Vorschlägen von Mimizuka und Kariya wird in der japanischen wissenschaftlichen Diskussion auch ein konkretes Konzept behandelt, das zur Kompensierung auf der Ebene der einzelnen Schulen beitragen soll: das Konzept der „Effektiven Schulen“ (*kōka no aru gakkō*). Dieses wird seit einigen Jahren in Japan als Strategie für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung diskutiert und in Studien untersucht.

Die Bildungsforscher Kawaguchi Toshiaki und Maeba Yūsaku bemerken, dass zahlreiche Forschungen in der Bildungssoziologie auf die Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen²⁶ hingewiesen und diese analysiert hätten, dass aber noch kein effektives Wissen vorgelegt worden sei zu der Frage, wie man diese auflösen oder kompensieren könne (Kawaguchi / Maeba 2007: 187-188). Sie stellen als entsprechenden Lösungsvorschlag das Konzept der Effektiven Schulen vor. „Effektive Schulen“ werden definiert als Schulen, die erfolgreich die grundlegenden schulischen Leistungen von Kindern unabhängig von deren familiärem Hintergrund steigern. Dabei gehe es nicht um die Höhe der durchschnittlichen Schülerleistungen jeder einzelnen Schule; das Merkmal von Effektiven Schulen sei vielmehr, dass sie ein Minimum an schulischen Leistungen bei allen Kindern, besonders bei benachteiligten Kindern wie denen aus ärmeren Haushalten, sicherstellen (Shimizu / Fujii 2009: 1). Mit der Sicherstellung der grundlegenden schulischen Leistungen bei allen Kindern gelingt diesen Schulen das, was Mimizuka und Kariya in ihren Vorschlägen ansprechen. Kawaguchi und Maeba beschreiben Effektive Schulen auch als Schulen, an denen die Ungleichheiten in den Schülerleistungen zwischen sozialen Gruppen kleiner sind als an anderen Schulen oder an denen Schüler aus niedrigeren sozialen Gruppen sogar bessere Leistungen zeigen. Es heißt, indem man die Charakteristika solcher Effektiver Schulen ausfindig mache und indem man Effektive Schulen vermehre, könnten die Ungleichheiten in den Bildungsleistungen zwischen sozialen Gruppen verringert werden (Kawaguchi / Maeba 2007: 188). Auch der Vorschlag der „Effektiven Schulen“ zielt somit auf eine Kompensierung von Ungleichheiten ab, indem der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler und ihren Bildungsleistungen entkoppelt oder zumindest abgeschwächt wird.

Das Konzept der Effektiven Schulen („*effective schools*“) kommt ursprünglich aus der amerikanischen und britischen Forschung, wo es eine mehr als 30-jährige Geschichte hat (Shimizu 2004: 220). Die ersten Forschungen zu Effektiven Schulen in den USA entstanden in den 1970er Jahren. Im „Search for Effective Schools“-Projekt von 1974 machten Ronald Edmonds, Lawrence Lezotte und andere amerikanische Forscher unter 20 Grundschulen im Zentrum von Detroit, die vor allem von

²⁶ Sie sprechen in ihrem Beitrag meist von „sozialen Gruppen“ (*shakai shūdan*), an anderer Stelle jedoch auch von „sozialen Schichten“ (*shakai kaisō*), ohne eine Abgrenzung oder Definition vorzunehmen (Kawaguchi / Maeba 2007).

Kindern aus armen Familien und Minderheiten besucht wurden, Schulen ausfindig, an denen die durchschnittlichen Schülerleistungen in Mathematik und Lesen dem Durchschnitt in ganz Detroit entsprachen oder darüber lagen; diese wurden als „Effektive Schulen“ identifiziert (Edmonds 1977).²⁷ Nach der Suche nach Effektiven Schulen konzentrierten sich die Forschungen in den USA darauf, die Charakteristika solcher Schulen herauszuarbeiten. Als erster legte Edmonds fünf Charakteristika von Effektiven Schulen vor, die als „5-Faktoren-Modell“ bekannt wurden: erstens, eine starke erzieherische Führungsrolle des Rektors; zweitens, die Betonung auf der An eignung der Basisfähigkeiten; drittens, eine sichere und geordnete Atmosphäre; vier tens, hohe Erwartungen an die Leistungen der Schüler und fünftens, eine häufige Evaluation der Fortschritte der Schüler (Scheerens et al. 1989: 789). Andere maßgebliche Studien über die Effektivität von Schulen in den USA und Großbritannien erstellten ausgefeiltere Sets von Faktoren, die aber im Großen und Ganzen mit dem 5-Faktoren-Modell übereinstimmten (Scheerens et al. 1989: 790). So kamen die Forscher um Michael Rutter in Großbritannien bei den Charakteristika von Effektiven Schulen zu fast identischen Ergebnissen wie ihre amerikanischen Kollegen (Lezotte 2004).

Nachdem die Forschung gezeigt hatte, dass es bestimmte gemeinsame Charakteristika der Effektiven Schulen gibt, die sich beschreiben lassen und die über verschiedene Studien hinweg stabil zu sein scheinen, begannen in den USA intensive Bemühungen, mehr Schulen zu Effektiven Schulen zu machen (Lezotte 1989: 818). Durch die Forschungen war nämlich auch deutlich geworden, dass die institutionellen und organisatorischen Mechanismen, die eine Effektive Schule ausmachen, von den einzelnen Schulen erlangt werden können. Dieses Ergebnis deutete darauf hin, dass es in den Händen der Lehrer und der Verwaltung einer einzelnen Schule liegt, ihre Schule zu einer „Effektiven Schule“ zu machen. Die Publikation dieser Ergebnisse weckte das Interesse von Lehrern und Mitgliedern der Verwaltung einzelner Schulen, denn es war deutlich geworden, dass immer mehr Schulen sich selbst entsprechend organisieren konnten, um zu Effektiven Schulen zu werden (Lezotte 1989: 819). So begannen Hunderte von Schulen in den USA, einen „Effektive-Schule-Prozess“ einzuleiten, einige davon alleine, viele aber auch mit Unterstützung von Forschern wie

²⁷ Zur ausführlichen Geschichte der *effective schools* in den USA siehe Lezotte 1989, 2004.

Edmonds und Lezotte. Die meisten Schulen waren dabei erfolgreich, so dass Lezotte feststellte: „[...] we have a large and growing number of schools that can proudly claim that they have the results to prove that more of their students are learning.“ (Lezotte 1989: 820)

Die Forschung zu Effektiven Schulen wird weiter fortgeführt, mit unzähligen, teils groß angelegten Studien, nicht mehr nur in den USA und Großbritannien, sondern auch in Australien, den Niederlanden und anderen Ländern (u. a. Creemers / Scheerens 1989; Fraser 1989; Mortimore et al. 1989). Dabei wird jedoch oft nicht deutlich getrennt zwischen dem enger gefassten Begriff der „*effective schools*“ und dem in der Forschung breiteren Begriff der „*school effectiveness*“. Während die Forschung zur *school effectiveness* die Beziehung zwischen Aspekten der Schule und den beabsichtigten Lernergebnissen allgemein untersucht, fokussiert die Forschung zu den *effective schools* explizit auf die gleichmäßige Verteilung dieser Ergebnisse zwischen Schülergruppen (Lezotte 1989: 824).²⁸

In der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung wurde das enger gefasste Konzept der *effective schools* rezipiert, und zwar als erstes von dem Bildungssoziologen Nabeshima Yoshirō (Kawaguchi / Maeba 2007: 189; Maita 2008: 166). Er veröffentlichte 2003 seine Forschungen in dem Band „Effektive Schulen – Schulen, die Ungleichheit in den Bildungsleistungen überwinden“ (*Kōka no aru gakkō – gakuryoku fubyōdō wo norikoeru gakkō*, Nabeshima 2003). 2004 führte eine Gruppe von Forschern um Nabeshima eine Studie durch, die als Ergebnis sieben vorläufige Charakteristika der Effektiven Schulen in Japan herausarbeitete: erstens, geordnete Schülergruppen; zweitens, der Aufbau von Gruppen, in denen sich die Kinder gegenseitig Kompetenz und Fähigkeiten geben; drittens, eine Schulverwaltung, die Teamarbeit schätzt; viertens, eine praktische und aktive Schulkultur; fünftens, eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Außenwelt; sechstens, ein System, das zum Lernen anregt und den Erwerb der Grundfertigkeiten fördert, sowie siebtens, die Existenz eines Anführers und von Führungsqualitäten (Kawaguchi / Maeba 2007:

²⁸ Die *school effectiveness*-Forschung kann als weiterer Kontext für das enger gefasste Konzept der *effective schools* angesehen werden. Die *school effectiveness*-Forschung wird von Reynolds (2005: 11) bereits als eigene Disziplin charakterisiert, mit ihrer eigenen internationalen Zeitschrift, der 1991 gegründeten „School Effectiveness and School Improvement“, und ihrer professionellen Vereinigung, „The International Congress for School Effectiveness and Improvement“.

189). Diese Charakteristika decken sich zumindest zum Teil mit dem in der internationalen Forschung verbreiteten 5-Faktoren-Modell von Edmonds.

4.2.3 Die weitere Suche nach Effektiven Schulen in Japan

In einer neueren japanischen Studie der Bildungsforscher Shimizu Kōkichi und Fujii Nobuaki zu Effektiven Schulen wurden unter 100 öffentlichen Grundschulen in fünf Städten 20 Effektive Schulen ausgemacht (Shimizu / Fujii 2009: 4). Als Effektive Schulen wurden dabei diejenigen Schulen bezeichnet, in denen der Anteil der Schüler, die bei einem Leistungstest eine gewisse Richtpunktzahl – die etwas unter der Durchschnittspunktzahl liegt – erreichen, in allen Untersuchungsgruppen ein bestimmtes Level überschreitet. Die Aufteilung der Schüler auf die Gruppen erfolgte anhand des Haushaltseinkommens ihrer Familien (Shimizu / Fujii 2009: 2-3). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Besonderheiten dieser 20 Effektiven Schulen unter anderem in den gründlichen Schulregeln (die Schüler werden angehalten, innerhalb und außerhalb der Schule zu grüßen), in der Unterrichtsweise (im Unterricht werden Aufgaben aus der nationalen Erhebung zu Bildungsleistungen und Lernen benutzt, im Japanischunterricht eignen sich die Schüler die Gewohnheit des Schreibens und Lesens an, im Mathematikunterricht werden Verbindungen zum Unterrichtsinhalt in anderen Fächern hergestellt, und es werden Computer benutzt), in der Ausbildung der Lehrer (die Lehrer führen häufig Training und Probeunterricht durch), in den Inhalten der Hausaufgaben und in den Beziehungen zwischen Schule und Eltern (die Eltern schauen beim Unterricht zu oder nehmen an Besprechungen teil) liegen (Shimizu / Fujii 2009: 5, 8, 17). Shimizu und Fujii weisen jedoch darauf hin, dass die von ihnen gefundenen Charakteristika nicht vollständig sind und dass sie auch nicht für alle Effektiven Schulen universell gelten müssen (Shimizu / Fujii 2009: 18). In der Tat sind kaum Überschneidungen zwischen den von ihnen festgestellten Charakteristika und den 2004 von den Forschern um Nabeshima ausgemachten sieben vorläufigen Charakteristika von Effektiven Schulen in Japan zu sehen. Allein in der Tatsache, dass die Schüler sich im Japanischunterricht die Gewohnheit des Schreibens und Lesens aneignen, lässt sich das von Nabeshima und anderen beschriebene Charakteristikum eines Systems, das den Erwerb der Grundfertigkeiten fördert, erkennen.

Beide Studien haben dazu das Problem, dass sie Daten aus Leistungstests nur aus einem bestimmten Jahr verwenden, es handelt sich also um Querschnitts-, nicht um Längsschnittstudien. Kawaguchi und Maeba (2007: 189) weisen darauf hin, dass man aufgrund von Daten zu den Bildungsleistungen aus nur einem Jahr die Effektivität einer Schule nicht zuverlässig erfassen kann. Es könnte sein, dass gute Ergebnisse an der Effektivität der Schule liegen, aber auch daran, dass zufällig in der Umfrage ein gutes Schuljahr erfasst wurde. Sie verwenden in ihrer eigenen Studie Daten aus Leistungstests und einer ergänzenden Befragung, die in den Jahren 2005 und 2006 in der Präfektur Hyōgo im Westen Japans unter Neuntklässlern durchgeführt wurden. Für die Suche nach Effektiven Schulen orientieren sie sich an den Kriterien, die der Amerikaner Edmonds und auch Nabeshima, Shimizu und Fujii benutzen: als Effektive Schulen werden diejenigen Schulen bezeichnet, an denen der Anteil der Schüler, deren Leistungen mindestens eine bestimmte Richtpunktzahl – als Indikator für die grundlegenden schulischen Leistungen – erreichen, in jeder sozialen Gruppe einen bestimmten Wert übersteigt (Kawaguchi / Maeba 2007: 191). In der Analyse der Daten wird deutlich, dass es je nach Jahr große Unterschiede bei der Festlegung gibt, ob eine Schule als Effektive Schule gilt (Kawaguchi / Maeba 2007: 193). Kawaguchi und Maeba konzentrieren sich dementsprechend auf zwei Schulen, die als einzige in beiden Jahren der Erhebung unter den Effektiven Schulen sind, und machen deren Besonderheiten aus. In der ersten Schule sind dies vor allem die Schulnormen und die Funktionen der Lehrer. Es heißt, alle Lehrer würden in ihrer freien Zeit im Schulgebäude die Runde machen und den Unterricht der anderen Lehrer beobachten. Auch wüssten alle Lehrer über die Situation bei Verspätungen und Versäumnissen in jeder Klasse Bescheid. Als weitere Besonderheit wird die Tatsache hervorgehoben, dass man keine ungenutzte Zeit entstehen lässt. Der Stundenplan jedes Schuljahres werde in Wocheneinheiten erstellt, so dass man schnell reagieren könne, wenn es Ausfälle gibt. Als Besonderheiten der ersten Schule halten Kawaguchi und Maeba fest, dass die Lehrer dort aktiv ihre Funktionen ausüben und dass eine sichere Lernumgebung gewährleistet wird (Kawaguchi / Maeba 2007: 196-198). In der zweiten Schule dominiert laut der Darstellung der Forscher eine andere Schulkultur als in der ersten: hier herrsche eine friedliche und harmonische Atmosphäre unter den Schülern, und im Unterricht brächten sich die Schüler gegenseitig etwas bei. Außerdem wür-

den intensiv Maßnahmen eingesetzt, damit die Schüler auch zu Hause lernen, zum Beispiel mit Hilfe eines so genannten „selbstständigen Schulheftes“, das die Kinder zu Hause bearbeiten (Kawaguchi / Maeba 2007: 198-200). Kawaguchi und Maeba betonen, dass sich die beiden Schulen auf den ersten Blick in ihren Charakteristika zwar erheblich unterscheiden, dass es aber eine Gemeinsamkeit gibt: ein solides und standhaftes Lehrerkollegium, das an beiden Schulen die verschiedenen Maßnahmen stützt. Sie gleichen ihre Ergebnisse auch mit den im Jahr 2004 von den Forschern um Nabeshima ausgemachten sieben vorläufigen Charakteristika von Effektiven Schulen in Japan ab und stellen fest, dass auf beide Schulen die drei Charakteristika der Schulverwaltung, die Teamarbeit schätzt, der praktischen und aktiven Schulkultur sowie des Systems, das zum Lernen anregt und den Erwerb der Grundfertigkeiten fördert, zutreffen. Bei der ersten Schule fände sich dazu das Charakteristikum der geordneten Schülergruppen, bei der zweiten das Charakteristikum des Aufbaus von Gruppen, in denen sich die Kinder gegenseitig Kompetenz und Fähigkeiten geben (Kawaguchi / Maeba 2007: 201). Hier zeigen sich also Übereinstimmungen zwischen den von Kawaguchi und Maeba ausgemachten Charakteristika der zwei Effektiven Schulen in der Präfektur Hyōgo und den sieben vorläufigen Charakteristika von Effektiven Schulen in Japan.

Die vorgestellten Studien zeigen, dass die noch relativ junge japanische Forschung zum Konzept der Effektiven Schulen eine Reihe von empirischen Untersuchungen hervorgebracht hat, die die Charakteristika von Effektiven Schulen in Japan zu erfassen suchen. Anders als in der amerikanischen und britischen Forschung konnte in Japan jedoch noch kein Katalog von Charakteristika herausgearbeitet werden. Auch wenn sich Übereinstimmungen zwischen den in der Studie von Kawaguchi und Maeba ausgemachten Charakteristika von Effektiven Schulen in der Präfektur Hyōgo und den von Nabeshima und anderen vorgelegten sieben vorläufigen Charakteristika von Effektiven Schulen in Japan zeigen, kann man noch nicht von einem Katalog von Charakteristika sprechen, der sich über mehrere Studien hinweg bewährt hat, wie das 5-Faktoren-Modell von Edmonds in der amerikanischen und britischen Forschung. In der japanischen Forschung weisen Shimizu und Fujii darauf hin, dass die Faktoren, die eine Effektive Schule ausmachen, äußerst komplex sind und dass bis jetzt kaum bestimmte festgesetzte Charakteristika von Effektiven Schulen ausfindig

gemacht werden konnten. Dies erklären sie unter anderem damit, dass je nach Schule und Region die Verhältnisse anders sind und somit auch der jeweilige Ansatz der Schule unterschiedlich sein muss (Shimizu / Fujii 2009: 18). Diese Erklärung klingt plausibel; allemal sind weitere Forschungen zu den verschiedenen Effektiven Schulen und ihren jeweiligen Bedingungen und Charakteristika notwendig.²⁹ Nur anhand weiterer empirischer Befunde lässt sich erkennen, ob sich in Japan ähnlich wie in den USA und Großbritannien ein Katalog von Charakteristika herauskristallisiert oder ob sich jede einzelne Effektive Schule durch andere Attribute auszeichnet. Dazu gilt zu erforschen, wie die jeweils unterschiedlichen Verhältnisse in Schule und Region den spezifischen Ansatz dieser Schule beeinflussen.

Weitere Untersuchungen zu den Charakteristika von Effektiven Schulen sind auch insofern wichtig, als davon die Umsetzung des Konzeptes in die Praxis abhängt. Während Schulen in den USA schon in den 1980er Jahren damit begannen, einen „Effektive-Schule-Prozess“ einzuleiten – teils alleine, teils mit Unterstützung von Bildungsforschern – (Lezotte 1989: 819-820), wird in der japanischen Diskussion die Umsetzung (noch) in keiner Weise thematisiert. In einem Beitrag heißt es zwar, die Charakteristika von Effektiven Schulen sollten ausfindig gemacht werden, und dann sollten Effektive Schulen „vermehrt“ werden (Kawaguchi / Maeba 2007: 188). Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte dazu, wie diese „Vermehrung“ in der Praxis aussehen soll. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als in Japan noch kaum sichere Befunde zu den Charakteristika von Effektiven Schulen vorliegen. Schließlich setzte auch in den USA die Phase der Schaffung von mehr Effektiven Schulen erst ein, als Forschungsergebnisse publiziert wurden, die zeigten, dass es bestimmte institutionelle und organisatorische Mechanismen gibt, die allen Effektiven Schulen gemein sind und die von den einzelnen Schulen erlangt werden können (Lezotte 1989: 819). Derartige Forschungsergebnisse hat die japanische Forschung noch nicht hervorgebracht. Umso notwendiger sind weitere empirische Studien zu Effektiven Schulen in Japan,

²⁹ Es lässt sich vermuten, dass auch die unterschiedlichen Untersuchungsanlagen für die so unterschiedlichen Ergebnisse in den japanischen Studien verantwortlich sind. Anders als Shimizu und Fujii (2009) benutzen Kawaguchi und Maeba (2007) beispielsweise auch qualitative Methoden wie Interviews, mit denen sich Besonderheiten einzelner Schulen detaillierter erfassen lassen. Deswegen muss in Zukunft beim Vergleich empirischer Befunde auch die jeweilige Untersuchungsanlage beachtet werden.

um beurteilen zu können, ob sich für Japan überhaupt ein bewährter Katalog von Charakteristika der Effektiven Schulen herausarbeiten lässt.

Von den weiteren empirischen Befunden hängt auch ab, wie das Konzept der Effektiven Schulen in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung in Zukunft als ein Lösungsvorschlag für eine Kompensierung auf der Mikroebene diskutiert wird, und ob und wie seine Umsetzung in die Praxis thematisiert wird. Angesichts der bisherigen, oben vorgestellten Beiträge und Forschungsbemühungen zu Effektiven Schulen in Japan ist zumindest für die nächsten Jahre davon auszugehen, dass dieses Konzept in Japan weiter untersucht werden und in der Diskussion zu Bildungsungleichheit eine Rolle als mögliche Kompensierungsstrategie spielen wird.

Die bis hierher behandelten Vorschläge für eine Kompensierung auf der Makroebene über politische Maßnahmen und für eine Kompensierung auf der Mikroebene durch die Schulen bzw. die Lehrer stellen die zwei wesentlichen Komplexe von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion dar. Daneben wird in zwei Beiträgen thematisiert, dass man auch mithilfe des Engagements von Menschen von außerhalb der Schule gegen soziale Ungleichheit in der Bildung angehen kann. Auch diese Vorschläge bewegen sich auf der Mikroebene, denn in den Beiträgen werden Bemühungen an einzelnen Schulen bzw. im Schulbezirk vorgestellt, doch die Akteure sind hier andere Menschen als die Lehrer oder Mitglieder der Verwaltung von Schulen.

4.3 Kompensierung bzw. Angehen auf der Mikroebene durch andere Personen als die Lehrer: Engagement von Menschen von außerhalb der Schule zum Wohl von Schülern

Zum dritten „Komplex“ von Lösungsvorschlägen liegen nach Wissen der Autorin bis zum Zeitpunkt der Aufarbeitung im Jahr 2009 nur zwei Beiträge aus der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung vor, nämlich ein Beitrag des Bildungssoziologen Kariya und ein Beitrag des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses „Ungleichheiten in der Bildung“. Diese beiden Beiträge stehen in der Diskussion unabhängig voneinander, werden aber hier als eine Art von Lösungsvor-

schlag zusammengefasst, weil sie vorschlagen, soziale Ungleichheit in der Bildung mithilfe des Engagements von Menschen von außerhalb der Schule zu kompensieren, bzw. Beispielschulen vorstellen, in denen dieses Engagement zu einem allgemeinen Angehen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung beiträgt.

4.3.1 Kariyas Vorschlag: Externe „Lernunterstützer“

Im zweiten Komplex von Lösungsvorschlägen wurde Kariyas Entwurf für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit angesprochen, nach dem man sich schon in den Grundschulen bemühen sollte, schichtspezifische Unterschiede im Verständnisgrad der Schüler zu verringern, indem man eine Lernumgebung aufbaut, die ein individuelles Lernen und ein nach Verständnisgrad getrenntes Lernen erlaubt. Entscheidend sei der Aufbau eines Systems, in dem sich alle Kinder die Grundlagen des Lesens, des Schreibens und des Rechnens gründlich aneignen (Kariya 2001: 226-227). Eine solche Lernumgebung kann, wie oben in Kariyas Entwurf erläutert, durch die Bemühungen der Lehrer erreicht werden. Daneben schlägt Kariya vor, dass die von ihm geforderte Lernumgebung auch verwirklicht werden kann, indem sich andere Personen als die Lehrer als „Lernunterstützer“ (*gakushū shiensha*) engagieren. Kariyas Entwurf sieht vor, ein „System der Lernunterstützung“ (*gakushū shien shisutemu*) durch ehemalige Lehrer, Menschen mit Lehrbefähigung, angehende Lehrer und andere Personen aufzubauen; diese sollen den Schülern innerhalb und außerhalb des Schulunterrichts bei ihrem Lernen zur Seite stehen. Durch das Engagement solcher externer Lernunterstützer könne auf die individuellen Lernbedürfnisse von Schülern, die nicht mitkommen, und von Schülern, die schneller vorankommen als ihre Mitschüler, eingegangen werden (Kariya 2001: 227). Basierend auf diesem Prinzip, könne man somit für viele Kinder ein Minimum an Bildungsleistungen erreichen, aber auch auf die Bedürfnisse von Kindern, die schneller sind als ihre Mitschüler, könne eingegangen werden (Kariya 2001: 228).

In seinem Vorschlag sieht Kariya das Potential, den Einfluss der Unterschiede im familiären Hintergrund der Schüler wenigstens bis zu einem gewissen Grad mindern zu können. Durch das System der Lernunterstützung könne man dafür sorgen, dass sich möglichst viele Kinder in der Grundschule die grundlegenden Fertigkeiten aneignen und ein Minimum an Bildungsleistungen erreichen; dadurch werde es auch

unwahrscheinlicher, dass sie in der Mittel- und Oberschule Probleme beim Lernen bekommen (Kariya 2001: 228). Die Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung besteht in Kariyas Vorschlag somit darin, den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler und ihren Bildungsleistungen zu entkoppeln oder abzuschwächen; denn die externen Lernunterstützer sollen dafür sorgen, dass möglichst alle Schüler, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, ein gewisses Maß an Bildungsleistungen erreichen.

Kariya weist jedoch darauf hin, dass sein Vorschlag des Aufbaus eines Systems der Lernunterstützung allein nicht ausreicht, um etwas gegen Ungleichheit im Bildungsbereich zu tun. Vielmehr seien grundsätzlich Maßnahmen zur Lösung des Problems der sozialen Ungleichheit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene notwendig, zum Beispiel in den Bereichen Beschäftigung und Wohlfahrt (Kariya 2001: 228-229), also Maßnahmen, wie sie im ersten Komplex von Lösungsvorschlägen gefordert werden. Der Einsatz von externen Lernunterstützern wird also als eine Bemühung auf der Mikroebene vorgeschlagen, die die politischen Maßnahmen auf der Makroebene ergänzt.

4.3.2 Die Beispielschulen des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses: Engagement von Menschen aus dem Bezirk

Der Gedanke, mithilfe des Engagements von Menschen von außerhalb der Schule gegen soziale Ungleichheit in der Bildung anzugehen, spiegelt sich auch in den vom gewerkschaftsnahen Forschungsausschuss „Ungleichheiten in der Bildung“ vorgestellten Beispielen von „Schul-Praktiken, die sich gegen eine Ausweitung von [Bildungs-]Ungleichheiten wenden“ (*kakusa kakudai zesei ni mukau gakkō jissen*), wider (Minei / Ikeda 2006: 82-88). An zwei von den drei vorgestellten Beispielschulen ist ein Charakteristikum, dass sich Menschen aus dem lokalen Bezirk bei Aktivitäten zum Wohl der Schüler engagieren.

Die erste Beispielschule ist die Oberschule von Shizukuishi in der Präfektur Iwate im Nordosten Japans. Nach Angaben des Forschungsausschusses gibt es hier viele Schüler, die mit der Zahlung der Unterrichtsgebühren im Rückstand sind. Es heißt, innerhalb der ganzen Schule habe es einen fortdauernden Zustand des „Verfalls“ gegeben, doch durch die Entwicklung von besonderen Club-Aktivitäten, Komi-

tee-Aktivitäten und ehrenamtlichen Tätigkeiten sei die Schule „wiederhergestellt“ worden (Minei / Ikeda 2006: 82). Als Beispiele werden ehrenamtliche Tätigkeiten im lokalen Bezirk, Aktivitäten, in denen die Schüler praktische Arbeitserfahrungen machen können, sowie Kurse zu Volkskunst genannt. Zu diesen Aktivitäten heißt es, dass dadurch eine Verbindung zu den Menschen im lokalen Bezirk entsteht (Minei / Ikeda 2006: 83), was darauf hindeutet, dass an ihnen Anwohner aus dem Bezirk der Schule beteiligt sind. Die verschiedenen Aktivitäten sollen letztendlich dazu beitragen, dass die Schüler sich selbstständig und unabhängig mit ihrem Berufseinstieg bzw. ihrem weiteren akademischen Bildungsweg auseinandersetzen, ohne sich von Strukturen von Ungleichheiten in der Bildung – wie dem Anstreben einer Oberschule auf einer möglichst hohen Rangstufe – verunsichern zu lassen, denn dies ist nach Angaben des Forschungsausschusses ein Prinzip an der Shizukuishi-Oberschule. Die Vertreter des Forschungsausschusses sind der Ansicht, dass die Schüler der Shizukuishi-Oberschule durch dieses Prinzip lernen, aus existierenden Ungleichheitsstrukturen zu entkommen oder sich gar nicht erst in sie hineinziehen zu lassen (Minei / Ikeda 2006: 83). Dafür spielen die Aktivitäten, an denen sich Anwohner aus dem lokalen Bezirk beteiligen, eine wichtige Rolle, denn es heißt, durch die Aktivitäten, die vereint mit der lokalen Gemeinschaft durchgeführt werden, hätten die Schüler gelernt, sich aktiv Gedanken über ihre berufliche und akademische Zukunft zu machen (Minei / Ikeda 2006: 83). Wie die Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinschaft bzw. die Verbindung zu Menschen aus dem Bezirk genau gestaltet wird, wird in dem Beitrag nicht erläutert, aber man mag vermuten, dass beispielsweise Anwohner den Schülern der Shizukuishi-Oberschule praktische Arbeitserfahrungen ermöglichen, was den Schülern dann auch dabei hilft, sich selbstständig Gedanken über ihre berufliche und akademische Zukunft zu machen. Allemal lässt sich festhalten, dass die Oberschule von Shizukuishi ihren Schülern Kompetenzen vermitteln möchte, selbstständig und unabhängig ihren eigenen beruflichen bzw. akademischen Weg zu finden, ohne sich in existierende Strukturen von Bildungsungleichheiten hineinziehen zu lassen; wobei die Aktivitäten in Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinschaft, das heißt mit Anwohnern aus dem Bezirk der Schule, eine wichtige Rolle spielen.

Das zweite Praxisbeispiel einer „Schule, die sich gegen eine Ausweitung von [Bildungs-]Ungleichheiten wendet“, ist die Oberschule von Ajimu in der Präfektur Ōita im Süden Japans sowie die vier ihr zugeordneten Mittelschulen, denn die Schule ist seit dem Jahr 2000 in Kooperation mit vier Mittelschulen eine kombinierte Mittel- und Oberschule. Als Besonderheit der Ajimu-Schule werden ihre Aktivitäten hervorgehoben, die sich explizit auf den lokalen Bezirk beziehen. Diese Aktivitäten werden im Rahmen des Pflichtfaches „Ajimu Innaigaku“ an den vier Mittelschulen im Fach des „Umfassenden Lernens“ (*sōgōteki gakushū*)³⁰ umgesetzt. In dem Fach „Ajimu Innaigaku“ machen die Schüler durch Untersuchungen und Beobachtungen, durch den Austausch mit lokalen Anwohnern sowie durch eigene Überlegungen über die Besonderheiten ihrer Heimatregion selbstständig die Aufgaben und Probleme innerhalb ihres Bezirks ausfindig und machen Vorschläge, wie man die Aufgaben angehen kann. Die Themen umfassen zum Beispiel Umweltprobleme, Gesundheit, lokale Wirtschaft sowie Kultur und Tradition. An diesen Aktivitäten sind Menschen aus dem lokalen Bezirk beteiligt, nämlich als externe Dozenten oder auch, indem die Schüler und die Anwohner zusammen lernen (Minei / Ikeda 2006: 84). Der Forschungsausschuss betont, dass sich durch die Gespräche mit Experten und die Suche nach Materialien die menschlichen Beziehungen der Schüler erweitern, wie es allein in der Schule nicht möglich wäre. Außerdem würden sich die Schüler im Fach „Ajimu Innaigaku“ selbstständig die Bildung aneignen, um sich als Bürger an den Belangen in ihrem lokalen Bezirk beteiligen zu können, was auch zur Motivation werde, sich selbstständig und unabhängig seinen zukünftigen Weg zu suchen (Minei / Ikeda 2006: 85). Denn ähnlich wie an der Shizukuishi-Oberschule sollen die Schüler auch an der Ajimu-Schule lernen, ihren eigenen Weg zu finden, und zwar mittels ihrer selbstständigen, unabhängigen Entscheidungen als ein Mitglied der lokalen Gemeinschaft – darum gehe es, und nicht um eine Art der Herausbildung von Wissen und Fähigkeiten, die auf einem marktmäßigen Wettbewerb basiert und die Schüler in

³⁰ Das Fach des „Umfassenden Lernens“ (Foreign Press Center Japan 2005), das 2002 im Rahmen des neuen nationalen Lehrplans eingeführt wurde, ist interdisziplinär orientiert (Sakurai 2007: 212). Dieses Fach zielt darauf ab, die Kinder zu eigenständigem Denken zu ermuntern und das Interesse an Themen zu fördern, die einen Querschnitt durch die traditionellen Fächer darstellen, zum Beispiel Umwelt oder internationale Kommunikation. In dem 2002 eingeführten Lehrplan sind von den jährlich 945 Unterrichtsstunden an Grundschulen und 980 Stunden an Mittelschulen insgesamt 105 für das „Umfassende Lernen“ vorgesehen (Foreign Press Center Japan 2005).

„Gewinner“ und „Verlierer“ aufteilt (Minei / Ikeda 2006: 86). Somit lässt sich festhalten, dass auch den Schülern an der Ajimu-Schule Kompetenzen vermittelt werden sollen, damit sie selbstständig und unabhängig ihren eigenen Weg finden, wobei Ungleichheiten in der Bildung, wie die genannten Ungleichheiten zwischen „Gewinnern“ und „Verlierern“ im Wettbewerb um Wissen und Fähigkeiten, keine Rolle spielen sollen. Auch an dieser Beispielschule spielen die Aktivitäten, an denen Anwohner aus dem Bezirk beteiligt sind, dafür eine wichtige Rolle: durch diese Aktivitäten lernen die Schüler, sich als Teil ihrer lokalen Gemeinschaft zu fühlen und sich daran zu beteiligen, und sie lernen, in ihrer Rolle als Mitglied der lokalen Gemeinschaft unabhängig und selbstständig ihren eigenen Weg zu finden. Der Forschungsausschuss betont, dass man an der Vielfalt der Wege, die die Schüler von Ajimu nach der Schule eingeschlagen haben, sieht, dass dieses Konzept Erfolg hat: fast keine Schüler gehen auf die gleiche Universität oder die gleiche Fakultät, was nach Ansicht des Forschungsausschusses zeigt, dass jeder Einzelne für sich seinen eigenen Weg und seine eigenen Aufgaben gefunden hat (Minei / Ikeda 2006: 86).

Es wird deutlich, dass diese beiden vom Forschungsausschuss vorgestellten Schulen ihren Schülern Kompetenzen vermitteln wollen, damit sie selbstständig und unabhängig ihren eigenen beruflichen und akademischen Weg finden, ohne sich von existierenden Ungleichheiten in der Bildung beeindrucken und sich in existierende Ungleichheitsstrukturen hineinziehen zu lassen. Hier geht es nicht um eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung im Sinne einer Loslösung oder Abschwächung der Kopplung von familiärem Hintergrund und Bildungsleistungen und -erwerb. Stattdessen kann man von einem „Sichwenden gegen soziale Ungleichheit in der Bildung“ oder einem „allgemeinen Angehen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung“ sprechen in dem Sinne, dass Menschen tätig werden, um der Ungleichheit etwas entgegen zu setzen. Die Beispielschulen gehen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung an, indem sie ihren Schülern Kompetenzen vermitteln, damit sich diese von bestehenden Ungleichheiten nicht beeindrucken lassen. Für dieses „Angehen“ spielen an beiden Schulen die Aktivitäten, an denen Anwohner aus dem Bezirk beteiligt sind, eine wichtige Rolle.

Der Forschungsausschuss weist jedoch darauf hin, dass allein das Engagement von Menschen aus dem Bezirk nicht ausreichend ist: zwar sei es wichtig, mit Hilfe von

Einwohnern des lokalen Bezirks soziale Beziehungen aufzubauen, aber lediglich dadurch könne man nur begrenzt etwas gegen Bildungsungleichheit tun (Minei / Ikeda 2006: 79-80). Vielmehr wird auf den ersten Komplex von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion verwiesen: es sei notwendig, zunächst eine grundlegende sozioökonomische Gleichheit in der Gesamtgesellschaft zu gewährleisten (Minei / Ikeda 2006: 79). Der Forschungsausschuss sieht also wie Kariya das Engagement von Menschen von außerhalb der Schule als eine zusätzliche Bemühung auf der Mikroebene, die die politischen Maßnahmen auf der Makroebene ergänzt.

4.3.3 Gemeinsamer (impliziter) Hintergrund der beiden Beiträge: Mithilfe von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern gegen soziale Ungleichheit in der Bildung in Japan angehen

Der von Kariya eingebrachte Vorschlag, mithilfe des Engagements von externen Lernunterstützern soziale Ungleichheit in der Bildung zu kompensieren, und die vom gewerkschaftsnahen Forschungsausschuss vorgestellten Beispielschulen unterscheiden sich inhaltlich: zum einen geht es um eine Unterstützung des Lernens der Schüler beim Lesen, Schreiben und Rechnen, zum anderen um AG- und andere Aktivitäten zu praktischen Berufserfahrungen und Themen des lokalen Bezirks. Auch zielt Kariyas Vorschlag auf eine Kompensierung von Bildungsungleichheit im Sinne einer Entkopplung oder Abschwächung des Zusammenhangs von familiärem Hintergrund und Bildung ab, während es an den Beispielschulen darum geht, sich gegen soziale Ungleichheit in der Bildung zu wenden, dagegen anzugehen, ohne direkt Zusammenhänge zu entkoppeln. Gemeinsam ist den beiden Beiträgen jedoch, dass sich für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit bzw. für ein allgemeines Angehen gegen sie andere Menschen als die Lehrer oder Mitglieder der Schulverwaltung, nämlich Menschen von außerhalb der Schule, zum Wohl der Schüler engagieren – einerseits, indem sie ihr Lernen unterstützen und dadurch dafür sorgen sollen, dass möglichst alle Schüler ein gewisses Maß an Bildungsleistungen erreichen, und andererseits, indem sie sich an AG- und ähnlichen Aktivitäten für Schüler beteiligen und dadurch dazu beitragen, Schülern Kompetenzen zu vermitteln, damit diese unabhängig und selbstständig ihren eigenen zukünftigen Weg finden. Dieses Engagement wird in der vorliegenden Arbeit als „zivilgesellschaftliches Engagement“ oder „zivil-

gesellschaftliches Handeln“ verstanden, wobei die beiden Begriffe synonym verwendet werden. Denn es zeigt sich, dass das Handeln der externen Lernunterstützer und der engagierten Anwohner mit der Definition von „zivilgesellschaftlichem Handeln“ übereinstimmt, die im Folgenden vorgestellt und die in der vorliegenden Arbeit verwendet wird.

4.3.3.1 Definition „Zivilgesellschaftliches Handeln“

Der Begriff „Zivilgesellschaft“, von dem die Begriffe „zivilgesellschaftliches Handeln“ bzw. „zivilgesellschaftliches Engagement“ abgeleitet sind, wird in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur als „vielschichtiger und zuweilen schillernder Begriff“ (Lauth 2003: 49) beschrieben, und es wird darauf hingewiesen, dass es keine klaren Definitionen von Zivilgesellschaft gibt (Habermas 1990: 46; Zimmer 2007: 204). In der vorliegenden Arbeit wird mit einer Definition von „zivilgesellschaftlichem Handeln“ bzw. „zivilgesellschaftlichem Engagement“ gearbeitet, die auf einer von Gosewinkel und anderen vorgelegten Definition basiert. Die Definition von Gosewinkel setzt sich zusammen aus einer „bereichslogischen“ und einer „handlungslogischen“ Umschreibung von Zivilgesellschaft. Nach der bereichslogischen Umschreibung gehören zur Zivilgesellschaft „die selbstorganisierten Initiativen, Zirkel, Vereine und Organisationen, die weder der staatlichen Sphäre und ihren Institutionen zuzuschlagen sind, noch zum Markt rechnen und drittens auch nicht in der Privatsphäre angesiedelt sind“; es geht also um „Initiativen, Netzwerke, Bewegungen und Organisationen zwischen Staat, Markt und Privatsphäre“ (Gosewinkel et al. 2004: 11). Gosewinkel und andere schlagen vor, die bereichslogische Umschreibung mit einer handlungslogischen zu verbinden. Die handlungslogische Umschreibung fragt nach dem Typus sozialen Handelns, der in jenem Bereich dominiert, der als „Zivilgesellschaft“ verstanden wird, und macht folgende Charakteristika dieses Typus’ aus: erstens, Selbstorganisation und Selbstständigkeit; zweitens, Handeln im öffentlichen Raum, Austausch, Diskussion, Verständigung und Konflikt in der Öffentlichkeit; drittens, Friedfertigkeit des Handelns und viertens, Bezug auf allgemeinere Dinge, auf das allgemeine Wohl (Gosewinkel et al. 2004: 11). Dieses letzte Charakteristikum wird von Heinze und Olk (2001: 16) konkreter erläutert: demnach bietet zivilgesellschaftliches Handeln nicht nur einen exklusiven Vorteil oder Nutzen

für die unmittelbar Beteiligten, sondern es dient zugleich der Förderung des Gemeinwohls. Der zivilgesellschaftliche Handlungstypus dominiert, wie bereits angesprochen, in jenem Bereich, der in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften „zwischen“ Staat, Wirtschaft und Privatsphäre zu lokalisieren ist (Gosewinkel et al. 2004: 12). In der vorliegenden Arbeit wird diese Definition von „zivilgesellschaftlichem Handeln“ aufgegriffen und durch zwei weitere Charakteristika ergänzt, auf die andere Autoren aufmerksam machen und die ebenfalls als wichtig erscheinen. Pharr und Schwartz (2003: XIII) weisen darauf hin, dass zivilgesellschaftliches Handeln „sustained, organized social activity“ umfasst, das heißt es geht um andauernde und organisierte soziale Aktivität. Adloff (2005: 8) betont zudem, dass zivilgesellschaftliches Handeln „auf dem freiwilligen Zusammenhandeln der Bürger und Bürgerinnen“ beruht. Diese von Gosewinkel und anderen nicht explizit genannten Aspekte der Organisation und des Andauerns der Aktivitäten sowie der Freiwilligkeit des Handelns werden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls als charakteristisch für zivilgesellschaftliches Handeln bzw. zivilgesellschaftliches Engagement betrachtet. Damit lautet die in der vorliegenden Arbeit verwendete Definition: Zivilgesellschaftliches Handeln bzw. zivilgesellschaftliches Engagement bezieht sich auf einen spezifischen Typus sozialen Handelns, der erstens durch Selbstorganisation und Selbstständigkeit, zweitens durch Handeln im öffentlichen Raum, drittens durch Friedfertigkeit des Handelns, viertens durch Bezug auf das allgemeine Wohl, fünftens durch Organisation und Andauern der Tätigkeiten und sechstens durch Freiwilligkeit des Handelns gekennzeichnet ist; und dieses Handeln findet in jenem Bereich statt, der in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften „zwischen“ Staat, Wirtschaft und Privatsphäre zu lokalisieren ist.

Es zeigt sich, dass das Handeln der externen Lernunterstützer in Kariyas Entwurf und der engagierten Anwohner im Beitrag des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses diese Charakteristika aufweist und somit als zivilgesellschaftliches Handeln verstanden werden kann. Deutlich wird, dass die Aktivitäten nicht im privaten Raum stattfinden, sondern an Schulen bzw. im lokalen Bezirk, insofern handelt es sich um Handeln im öffentlichen Raum. Auch die Friedfertigkeit des Handelns wird aus den Darstellungen deutlich. Da sowohl der Vorschlag der Lernunterstützer als auch die Praxisbeispiele der Schulen darauf abzielen, Schülern in Bezug auf soziale Un-

gleichheit in der Bildung zu helfen und sie zu unterstützen, bietet das Handeln nicht nur einen exklusiven Nutzen für die Beteiligten, sondern bezieht sich auf das allgemeine Wohl. Auch das Charakteristikum der Organisation und des Andauerns der Tätigkeiten liegt vor, da Kariya vorschlägt, ein richtiges „System der Lernunterstützung“ aufzubauen, und da das Engagement von Menschen aus dem lokalen Bezirk in den Beispielschulen im Rahmen von regelmäßigen Aktivitäten stattfindet. Inwieweit das vorgeschlagene bzw. vorgestellte Handeln durch Selbstorganisation und Selbstständigkeit sowie Freiwilligkeit gekennzeichnet ist, wird nicht explizit angesprochen, es wird aber auch nichts Gegenteiliges gesagt. Deutlich wird auch, dass das Handeln der externen Lernunterstützer in Kariyas Vorschlag und der engagierten Anwohner an den Beispielschulen in dem Bereich „zwischen“ Staat, Wirtschaft und Privatsphäre stattfindet: bei den engagierten Personen handelt es sich nicht um die Lehrer – deren Handeln wäre dem Bereich des „Staates“ zuzuordnen –, und es sind auch nicht die Eltern, die sich zu Hause um ihre Kinder kümmern – in dem Fall würde man sich in der Privatsphäre bewegen.

Die oben vorgestellte, in der vorliegenden Arbeit verwendete Definition von zivilgesellschaftlichem Handeln bzw. zivilgesellschaftlichem Engagement beruht auf Beiträgen aus der deutsch- und englischsprachigen Literatur zu Zivilgesellschaft. Es stellt sich jedoch die Frage, ob man mit einem aus der deutsch- und englischsprachigen Diskussion erarbeiteten Verständnis von zivilgesellschaftlichem Handeln oder zivilgesellschaftlichem Engagement Arten des Handelns bezeichnen kann, die in Beiträgen von japanischen Wissenschaftlern, die sich auf Japan beziehen, vorgestellt werden. Zur Übertragbarkeit von Zivilgesellschaftskonzepten lassen sich die Argumente von Croissant (2000) heranziehen. Er weist darauf hin, dass Zivilgesellschaft als historisches Konzept mit geschichtlichen Ereignissen verbunden ist, die zum Entstehen von „bürgerlicher Gesellschaft“ in Westeuropa und Nordamerika geführt haben. Die Bedingungen für das damalige Entstehen von Zivilgesellschaft, nämlich das Aufkommen diskursiver Formen der Meinungsbildung und die ideologische Trennung von Privatheit, Öffentlichkeit und Staat, sei in konfuzianisch geprägten Ländern Ostasiens nicht gegeben gewesen. Als analytisches Konzept jedoch könne „Zivilgesellschaft“ auch außerhalb von Westeuropa angewendet werden; als solches sei

es nicht an bestimmte historisch, kulturell oder geographisch determinierte Gegebenheiten gebunden (Croissant 2000: 336-338). Als ein solches analytisches Konzept wird „Zivilgesellschaft“ bzw. das davon abgeleitete „zivilgesellschaftliche Handeln“ in der vorliegenden Arbeit angewendet. „Zivilgesellschaftliches Handeln“ oder „zivilgesellschaftliches Engagement“ wird als ein bestimmter Typus sozialen Handelns verstanden, und es wird betrachtet, wie sich mithilfe dieser Art des Handelns gegen soziale Ungleichheit in der Bildung angehen lässt.

4.3.3.2 Anlass der empirischen Untersuchung

Es wurde gezeigt, dass das Handeln der externen Lernunterstützer in Kariyas Entwurf und der engagierten Anwohner im Beitrag des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses als zivilgesellschaftliches Handeln bzw. zivilgesellschaftliches Engagement angesehen werden kann. Damit lässt sich feststellen, dass sich hinter den beiden Beiträgen implizit der Gedanke zeigt, mithilfe von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern gegen soziale Ungleichheit in der Bildung in Japan anzugehen bzw. diese zu kompensieren. Zu zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern als einem Mittel für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit oder für ein allgemeines Angehen gegen sie existieren nach Wissen der Autorin für Japan keine weiteren Beiträge, und es liegen auch keine empirischen Studien dazu vor.

Das Engagement zum Wohl von Schülern ist in Japan durchaus ein Aktivitätsbereich von zivilgesellschaftlichen Gruppen, und eine Bestandsaufnahme zeigt, dass dieser Bereich auch von relativ großer Bedeutung ist (vgl. Kapitel 5). Es ist denkbar, dass dieses Engagement zum Wohl von Schülern auch dem Wohl von benachteiligten Schülern³¹ und damit einem Angehen gegen Ungleichheiten im Bildungsbereich

³¹ Im Kapitel zu den japanischen Forschungen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung wurde festgestellt, dass Schüler in Japan aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sein können: denn Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau und einer niedrigeren beruflichen Position haben nach den vorliegenden empirischen Befunden tendenziell schlechtere Bildungsleistungen und -erwerb. Dies kann vermittelt über die geringeren finanziellen Möglichkeiten ihrer Familien für die Kosten für Bildung oder über das geringere Bildungsengagement ihrer Eltern sein; in beiden Fällen entstehen den Schülern aufgrund ihres familiären Hintergrundes Benachteiligungen bei Bildungsleistungen und -erwerb (vgl. Kapitel 3.5). Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau, einer niedrigen Berufsposition und einem damit verbundenen geringen Einkommen, die bei ihren Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sein können, werden in der vorliegenden Arbeit daher als „benachteiligte Schüler“ bezeichnet.

dient. In dem bereits existierenden zivilgesellschaftlichen Engagement in Japan lassen sich Möglichkeiten angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung vermuten – so, wie sie von Kariya vorgeschlagen und vom gewerkschaftsnahen Forschungsausschuss anhand der Beispielschulen beschrieben werden, aber möglicherweise noch in anderen Formen.

Hier setzt die empirische Studie in Teil II der vorliegenden Arbeit an, in der zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan vor dem Hintergrund eines Bezugs zu Bildungsungleichheit untersucht wird. Dafür wird zunächst eine Bestandsaufnahme des zivilgesellschaftlichen Engagements zum Wohl von Schülern gemacht, die zeigt, dass es in Japan zahlreiche zivilgesellschaftliche Gruppen gibt, die Aktivitäten für Schüler durchführen (vgl. Kapitel 5). In einer qualitativen Studie werden dann einzelne Fallbeispiele von Gruppen mit Aktivitäten für Schüler untersucht. Es wird erfasst, worin ihre Programmatik besteht und wie sich ihr praktisches Handeln gestaltet, und untersucht, inwieweit sich in dieser Programmatik und diesem praktischen Handeln Bezüge zu sozialer Ungleichheit in der Bildung zeigen. Davon ausgehend werden Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, herausgearbeitet und diskutiert (vgl. Kapitel 7 und 8).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Beiträge von Kariya und dem gewerkschaftsnahen Forschungsausschuss ein Angehen des Problems der Bildungsungleichheit auf der Mikroebene, nämlich im Rahmen von Bemühungen an einzelnen Schulen, verfolgen. In der folgenden Studie wird zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern als Mittel für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung oder ein Angehen gegen sie auf der Mikro- oder auch auf der Mesoebene verstanden, denn als Beispiele zivilgesellschaftlichen Engagements werden Gruppen betrachtet, die an einzelnen Schulen oder in einzelnen Kommunen aktiv sind und deren Handeln daher auf der Mikro- oder Mesoebene anzusiedeln ist (vgl. Nicaise 2000: 43).

Zwischenfazit zu Teil I: Die japanische Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung und ihre Lösungsvorschläge

Vor der empirischen Untersuchung zu zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern in Teil II werden an dieser Stelle, in einem Zwischenfazit zu Teil I, die Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung aus der japanischen Diskussion zusammenfassend betrachtet und diskutiert. Damit wird die in Teil I leitende Frage beantwortet: Wie wird in Japan eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung diskutiert?

Die Diskussion in Japan schlägt spezifische Lösungen für eine Kompensierung vor, die auch in den Charakteristika der japanischen Schulbildung und in den japanischen Erklärungsfaktoren für die Existenz von Bildungsungleichheit begründet sind. Die zwei wesentlichen Komplexe von Lösungsvorschlägen beziehen sich erstens auf eine Kompensierung auf der Makroebene als nationaler Ebene über politische Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung und Kostenersetzung und zweitens auf eine Kompensierung auf der Mikroebene einzelner Schulen durch die Schulen bzw. die Lehrer, unter anderem mithilfe des Konzeptes der „Effektiven Schulen“. Daneben gibt es einen dritten „Komplex“ von Lösungsvorschlägen, der jedoch bislang nur in zwei Beiträgen besteht, in denen sich implizit der Gedanke zeigt, mithilfe von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern gegen soziale Ungleichheit in der Bildung anzugehen – was im folgenden Teil II genauer untersucht wird. Institutionelle Strukturreformen des Schulsystems, wie sie von deutschen Bildungsforschern häufig gefordert werden, spielen unter den japanischen Lösungsvorschlägen keine Rolle; dies lässt sich dadurch erklären, dass die öffentliche Schulbildung in Japan, wie eingangs dargestellt, genau die institutionellen Strukturen aufweist, die in der deutschen Bildungsungleichheitsforschung unter anderem für eine Abschwächung des starken Zusammenhangs von familiärer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem gefordert werden.

Wie schon bei den Erklärungsfaktoren wird auch an den Lösungsvorschlägen deutlich, dass die Kosten für Bildung eine wichtige Rolle in der japanischen Diskussion

zu sozialer Ungleichheit in der Bildung spielen. Dies ist in dem Charakteristikum des japanischen Bildungswesens begründet, dass dieses stark von den Bildungsinvestitionen privater Haushalte getragen wird. Der erste Komplex von Lösungsvorschlägen bezieht sich auf den Erklärungsfaktor, nach dem Bildungsungleichheiten in Japan vermittelt über die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für Bildung zu tragen, entstehen und fortbestehen. Die Lösungsvorschläge aus dem ersten Komplex propagieren daher eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung auf der Makroebene über politische Maßnahmen, die alle eine finanzielle Umverteilung und Kostenersetzung beinhalten.

Problematisch daran sind jedoch zwei Punkte. Erstens hängt die Umsetzung politischer Maßnahmen, die finanzielle Investitionen erfordern, entscheidend von der politischen Situation und der Finanzlage des Staates ab, wie oben angesprochen. Politische Maßnahmen, wie sie im ersten Komplex von Lösungsvorschlägen gefordert werden, können nur in die Praxis umgesetzt werden, wenn sie von den jeweiligen politischen Entscheidungsträgern als notwendig angesehen werden und wenn das erforderliche Geld zur Verfügung steht. Außerdem hat die Betrachtung der empirischen Befunde zum Erklärungsfaktor der finanziellen Möglichkeiten gezeigt, dass er das Entstehen und Fortbestehen von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan nur bedingt erklären kann. So wurde gezeigt, dass sich anhand der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die direkten und indirekten Kosten für den Schulbesuch zu tragen, der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der Bildung eines Schülers nur in bestimmten Fällen eindeutig erklären lässt. Bei dem anderen Unterfaktor, den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für außerschulische Bildung in *juku* zu tragen, ist angesichts der vorliegenden widersprüchlichen Befunde nicht klar, inwieweit sich dadurch die Existenz von Bildungsungleichheit in Japan erklären lässt. Angesichts dieser zwei Problempunkte scheint es nicht ausreichend, eine Kompensierung von Ungleichheiten im Bildungsbereich in Japan allein mit politischen Maßnahmen für eine finanzielle Umverteilung und Kostenersetzung zu verfolgen.

Dementsprechend hervorzuheben sind die Beiträge aus der japanischen Diskussion, die neben den politischen Maßnahmen auf der Makroebene auch eine Kompensierung auf der Mikroebene durch die Schulen bzw. die Lehrer vorschlagen und sich

dabei implizit auf den Erklärungsfaktor des Bildungsengagements der Eltern beziehen. Die Kompensierungsstrategien auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Akteure werden dabei nicht unabhängig voneinander und als verschiedene Alternativen behandelt; vielmehr verweisen mehrere Beteiligte an der japanischen Diskussion darauf, dass sich die Kompensierungsbemühungen auf den verschiedenen Ebenen und durch die verschiedenen Akteure ergänzen sollten.³² So betont der Bildungssoziologe Mimizuka (2007: 34), dass man Bildungsungleichheiten nicht nur mithilfe der durch die Bildungsadministration bereitgestellten Bedingungen reduzieren kann, sondern dass dies auch eine Aufgabe für die einzelnen Schulen und Lehrer ist. Der Bildungssoziologe Kariya (2001: 224-229) plädiert für Maßnahmen gegen eine Ausweitung von sozialer Ungleichheit in der Bildung sowohl auf der Mikroebene einzelner Schulen als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Auch der gewerkschaftsnahe Forschungsausschuss „Ungleichheiten in der Bildung“ weist auf die Notwendigkeit von Maßnahmen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene hin, betont zugleich aber auch die Wichtigkeit, über Initiativen auf der Ebene der einzelnen Schule gegen eine Ausweitung von Bildungsungleichheiten anzugehen (Minei / Ikeda 2006: 79-80).

Im Rahmen von Vorschlägen für eine Kompensierung auf der Mikroebene durch die Schulen bzw. die Lehrer wurde in Japan vor einigen Jahren das Konzept der „Effektiven Schulen“ rezipiert und seitdem in verschiedenen Studien auf Japan angewendet und untersucht. Noch liegen jedoch nicht ausreichend empirische Befunde zu diesem Konzept vor, und noch wird seine konkrete Umsetzung in die Praxis nicht thematisiert. So bleibt zum Zeitpunkt der vorliegenden Aufarbeitung weiter zu verfolgen, wie das Konzept der Effektiven Schulen in Japan in Zukunft als eine Strategie zur Kompensierung von Bildungsungleichheit diskutiert und ob und wie seine Umsetzung in die Praxis thematisiert wird. Auch zum ersten Komplex von Lösungsvorschlägen muss weiter verfolgt werden, ob und wie politische Maßnahmen umgesetzt werden und wie die Kompensierung von Ungleichheiten im Bildungsbereich

³² Dabei handelt es sich allerdings nur um Wissenschaftler und die Vertreter des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses „Ungleichheiten in der Bildung“. Die Vertreter der Gewerkschaften selbst sprechen in ihren Publikationen und in den Gesprächen, die die Autorin führte, allein politische Maßnahmen auf der Makroebene an.

über politische Maßnahmen auf der Makroebene unter japanischen Bildungssoziologen und Gewerkschaftsvertretern in Zukunft diskutiert wird.

Auch wenn also noch weitere Entwicklungen und Untersuchungen zu erwarten sind, lässt sich bereits an dieser Stelle zu den Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion zusammenfassend hervorheben, dass sie, wie angesprochen, eine Kompensierung von Bildungsungleichheit auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Akteure verfolgen. Dabei werden die Vorschläge auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Akteure nicht als verschiedene Alternativen einer Kompensierung diskutiert, sondern es wird gefordert, dass sie sich ergänzen.

TEIL II: Untersuchung: Zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan

5 Bestandsaufnahme: Zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan

In Teil II der vorliegenden Arbeit wird zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan vor dem Hintergrund eines Bezugs zu sozialer Ungleichheit in der Bildung untersucht. Dafür wird zunächst eine Bestandsaufnahme des zivilgesellschaftlichen Engagements zum Wohl von Schülern gemacht, das in Japan zur Zeit der Untersuchung existiert. Als Träger dieses Engagements werden zivilgesellschaftliche Gruppen angesehen, die Aktivitäten für Schüler, das heißt Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, durchführen. In der Bestandsaufnahme wird erhoben, ob solche Gruppen in Japan existieren und welchen Anteil sie an allen japanischen zivilgesellschaftlichen Gruppen haben.

5.1 Zivilgesellschaftliche Gruppen in Japan

Zivilgesellschaftliche Gruppen in Japan sind dadurch charakterisiert, dass es unter ihnen eine große Anzahl an kleinen, lokal angesiedelten und lokal aktiven Gruppen und eine geringe Anzahl an großen und professionellen Gruppen gibt (Pekkanen 2006: 1). Es existieren zahlreiche zivilgesellschaftliche Gruppen in Japan, die sich aber vornehmlich mit dem von Susan Pharr geprägten Begriff der „four smalls“ beschreiben lassen: „they have small membership, small numbers of professional staff, and small budgets and operate on a small local area“ (Pekkanen 2006: 27).

Bei den japanischen zivilgesellschaftlichen Gruppen lässt sich zwischen Organisationen mit und ohne rechtlichen Status unterscheiden. Die weitaus größte Gruppe ist die der nicht-eingetragenen Organisationen ohne Rechtsstatus, der so genannten *nin'i*

dantai. Zwar kann die genaue Anzahl nicht bestimmt werden, da diese Organisationen nicht registriert sind, die Zahl wird aber auf mindestens 200.000 geschätzt (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 13). Bei den Gruppen mit Rechtsstatus gibt es erstens die gemeinnützigen Körperschaften (*kōeki hōjin*) und zweitens die eingetragenen Nonprofit-Organisationen, kurz NPO (*NPO hōjin*).³³

Der Rechtsstatus der gemeinnützigen Körperschaft ist verbunden mit einer steuerrechtlichen Privilegierung wie dem Erlass der Körperschafts- und Vermögenssteuer. Die Anerkennung als gemeinnützige Körperschaft setzt den Verzicht auf Profit, die Erbringung von Leistungen für die Gemeinschaft sowie die Genehmigung durch ein einschlägiges Ministerium bzw. eine Fachkommission voraus. „Die Hürden sind im Hinblick auf die geforderte Mitgliederzahl, Höhe des verfügbaren Eigenkapitals [...] und Nachweisen für die Gemeinnützigkeit bis heute hoch und können nur von ressourcenstarken Organisationen erfüllt werden.“ (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 6) Dementsprechend ist der Rechtsstatus der gemeinnützigen Körperschaft vorherrschend für mitgliederstarke professionalisierte Organisationen (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 7). Die Anzahl der gemeinnützigen Körperschaften in Japan liegt bei etwa 25.000 Organisationen (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 13). Es wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass die gemeinnützigen Körperschaften nicht immer klar vom Staatsapparat abzugrenzen sind (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 6), was bedeutet, dass man sie nicht immer eindeutig als Träger von zivilgesellschaftlichem Handeln ansehen kann. Unter den in die folgende Bestandsaufnahme und empirische Untersuchung einbezogenen zivilgesellschaftlichen Gruppen sind daher keine *kōeki hōjin*.

Der Rechtsstatus einer eingetragenen NPO, *NPO hōjin*, wurde im Jahr 1998 mit der Verabschiedung des „Gesetzes zur Förderung von besonderen nonprofit-orientierten Aktivitäten“ (*tokutei hi-eiri katsudō sokushin-hō*) eingeführt, das auch kurz „NPO-Gesetz“ (*NPO-hō*) genannt wird (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 8). Um den Rechtsstatus einer eingetragenen NPO zu erlangen, sind nicht so hohe Hürden in Bezug auf Größe und Mitgliederzahlen zu überwinden wie für den Rechtsstatus einer gemeinnützigen

³³ Der in Europa und den USA häufig gebrauchte Begriff der „non-governmental organisation“, NGO, wird in Japan für international agierende Nonprofit-Organisationen verwendet; national agierende Nonprofit-Organisationen werden NPO genannt (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 5). Diese Besonderheit der japanischen Sprachregelung lässt sich damit erklären, dass international tätige Organisationen in Japan die ersten waren, die die Bezeichnung „NGO“ annahmen (Schwartz 2003: 9).

Körperschaft. Die wichtigsten Bedingungen für das Erlangen des Rechtsstatus' einer NPO sind:

1. Der Haupttätigkeitsbereich der NPO muss den vorgegebenen 17 Tätigkeitsfeldern zuzuordnen sein.³⁴
2. „Eine NPO darf nicht gewinnorientiert sein.
3. Das Hauptziel der NPO darf weder religiös noch politisch geprägt sein.
4. Eine NPO muss mindestens zehn Mitglieder haben.
5. Jährlich muss ein Aktions- und Haushaltsplan vorgelegt werden.
6. Eigenkapital ist nicht erforderlich.“ (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 9)

Die Anzahl der eingetragenen NPOs in Japan lag im April 2010 bei 36.670 Gruppen.³⁵

Das eingangs angesprochene Charakteristikum der großen Mehrheit japanischer zivilgesellschaftlicher Gruppen, dass sie klein, lokal angesiedelt und lokal aktiv sind, gilt sowohl für Gruppen ohne rechtlichen Status als auch für die Gruppen, die in den letzten Jahren als neue NPOs mit rechtlichem Status eingetragen wurden: „Many of these new NPOs are small-scale grassroots organizations“ (Japan Center for International Exchange 2004: 1).

5.2 Die Bedeutung von Engagement zum Wohl von Schülern unter zivilgesellschaftlichen Gruppen in Japan

Welche Rolle spielt nun das Engagement zum Wohl von Schülern unter den japanischen zivilgesellschaftlichen Gruppen? Die Bedeutung dieses Engagements lässt sich anhand des Anteils der Gruppen, die Aktivitäten für Schüler durchführen, an der Gesamtheit zivilgesellschaftlicher Gruppen in Japan beurteilen. Basierend auf der online verfügbaren Datenbank des Japan NPO Center, in der alle eingetragenen japanischen NPOs verzeichnet sind (<http://www.npo-hiroba.or.jp>), wurde eine Bestandsaufnahme der Gruppen mit Aktivitäten für Schüler gemacht. Zwar stellen die eingetragenen NPOs, wie oben angesprochen, nur einen Teil der zivilgesellschaftlichen

³⁴ Zu Beginn waren es 12 Tätigkeitsfelder, die bei einer Revision des NPO-Gesetzes im Jahr 2003 auf 17 erweitert wurden (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 11).

³⁵ Quelle: Datenbank des Japan NPO Center: <http://www.npo-hiroba.or.jp>; Zugriff: 02. April 2010.

Gruppen in Japan dar, und mit der Bestandsaufnahme werden die zahlreichen nicht-eingetragenen Gruppen ohne Rechtsstatus nicht erfasst; doch für die nicht-registrierten *nin'i dantai* existiert keine vollständige Auflistung für ganz Japan wie im Fall der eingetragenen NPOs.

In der Datenbank des Japan NPO Center geben die dort eingetragenen NPOs neben den Basisinformationen zu Namen, Adresse der NPO, Name des Vertreters, Datum des Erwerbs des Status einer eingetragenen NPO etc. auch die Tätigkeitsfelder an, in denen sie aktiv sind. Im bereits erwähnten NPO-Gesetz sind 17 verschiedene Tätigkeitsfelder vorgegeben, und der Haupttätigkeitsbereich einer Organisation, die den Rechtsstatus einer eingetragenen NPO erlangen möchte, muss einem dieser Tätigkeitsfelder zuzuordnen sein (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 9, 11).

Table 2: Tätigkeitsfelder von NPOs laut dem NPO-Gesetz

1.)	Aktivitäten zur Förderung von Gesundheitspflege, medizinischer Versorgung und Wohlfahrt
2.)	Aktivitäten zur Förderung der Allgemeinbildung / Erwachsenenbildung
3.)	Aktivitäten zur Förderung der Stadtgestaltung
4.)	Aktivitäten zur Belebung von Kultur, Kunst und Sport
5.)	Aktivitäten zum Schutz der Umwelt
6.)	Katastrophenschutz-Aktivitäten
7.)	Aktivitäten zur öffentlichen Sicherheit
8.)	Aktivitäten zur Förderung des Schutzes der Menschenrechte und des Friedens
9.)	Aktivitäten internationaler Zusammenarbeit
10.)	Aktivitäten zur Förderung der Gestaltung einer Gesellschaft der Gleichstellung von Mann und Frau
11.)	Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern
12.)	Aktivitäten für die Entwicklung der Informationsgesellschaft
13.)	Aktivitäten zur Belebung von Wissenschaft und Technologie
14.)	Aktivitäten zur Förderung wirtschaftlicher Aktivitäten

15.)	Aktivitäten zur Unterstützung der Entwicklung von beruflichen Fähigkeiten und der Erweiterung von Anstellungsmöglichkeiten
16.)	Aktivitäten zum Schutz von Verbrauchern
17.)	Kontakte, Ratschläge und Hilfe beim Management und bei den Aktivitäten von Gruppen, die die oben genannten Aktivitäten durchführen

(Quelle: Datenbank des Japan NPO Center: <http://www.npo-hiroba.or.jp>; Zugriff: 26. April 2008. Übersetzung aus dem Japanischen durch die Autorin)

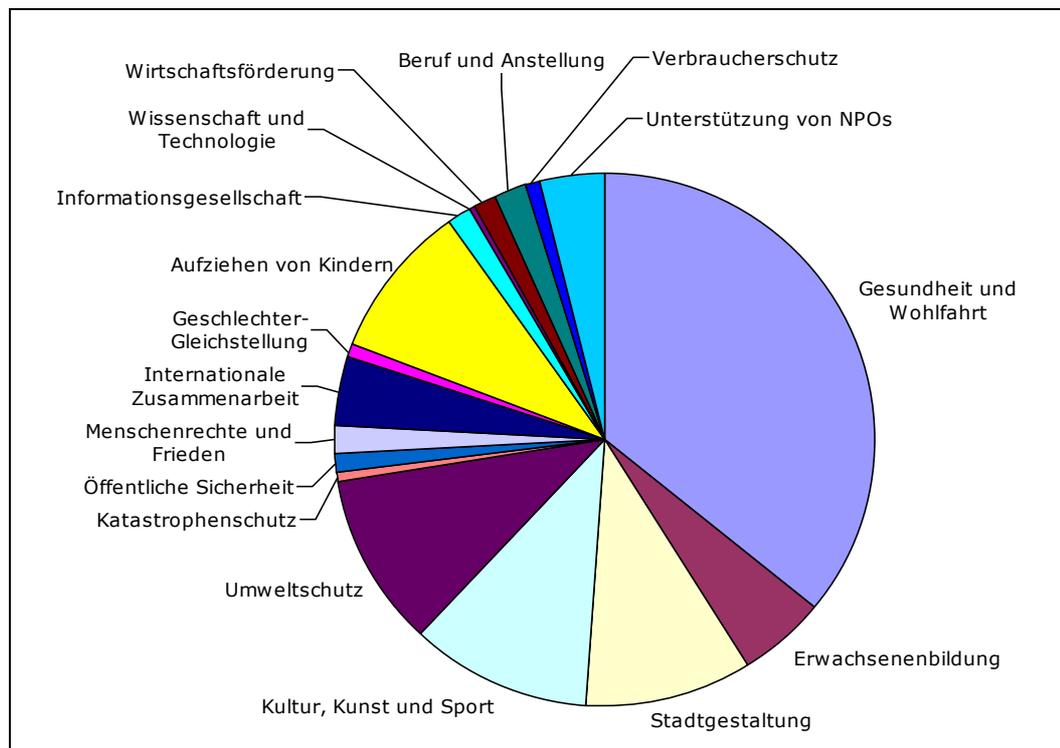
NPOs, die Aktivitäten für Schüler durchführen, sind dem Tätigkeitsfeld Nr. 11, den „Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern“, zuzuordnen. Die japanische Bezeichnung für dieses Tätigkeitsfeld, *kodomo no kenzen ikusei wo hakaru katsudō*, ist nicht ganz einfach ins Deutsche zu übersetzen. Die direkte Übersetzung lautet „Aktivitäten für ein gesundes Aufziehen von Kindern“. Nach Angaben von japanischen Muttersprachlern bezeichnet der japanische Ausdruck Aktivitäten, die dazu dienen sollen, Kinder und Jugendliche zu gesunden und geselligen Menschen zu machen und sie unter anderem davon abzuhalten, durch Gewaltdelikte, Diebstahl oder Ähnliches vom rechten Weg abzukommen. Insgesamt sei darin die Nuance enthalten, dass sich die Kinder und Jugendlichen ihrem Alter angemessen verhalten sollten – dass beispielsweise kleine Kinder noch nicht rauchen sollten, und auch, dass Kinder im schulpflichtigen Alter zur Schule gehen sollten. „Gesund“ ist somit nicht nur im medizinischen Sinne zu verstehen, sondern auch im Sinne von „wohl“, „anständig“, „vernünftig“ und „dem Alter angemessen“. Insgesamt lassen sich die Aktivitäten, die in das Tätigkeitsfeld der *kodomo no kenzen ikusei wo hakaru katsudō* fallen, als Aktivitäten für das Wohl von Kindern verstehen.

Auch wenn in der offiziellen Bezeichnung des Tätigkeitsfeldes explizit nur die Rede von Kindern ist, ist davon auszugehen, dass darunter auch NPOs fallen, die Aktivitäten für Jugendliche anbieten. Zwar können die „Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern“ auch Aktivitäten für Kinder umfassen, die noch nicht zur Schule gehen, doch es ist anzunehmen, dass es sich bei dem Großteil der Gruppen mit diesem Tätigkeitsfeld um Gruppen handelt, die Aktivitäten für Schüler bzw. für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter durchführen.

Zum Zeitpunkt der ersten Bestandsaufnahme (26. April 2008) enthielt die Datenbank des Japan NPO Center 33.462 NPOs. Davon gaben 3.865 NPOs als eines von ihren Tätigkeitsfeldern „Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern“ an, das sind 11,6 Prozent der Gesamtzahl. Dieses Ergebnis zeigt, dass es in Japan zahlreiche zivilgesellschaftliche Gruppen gibt, die Aktivitäten für Schüler durchführen, dass also das zivilgesellschaftliche Engagement zum Wohl von Schülern in Japan in Form von zahlreichen Gruppen existiert.

Da bei der ersten Bestandsaufnahme aus technischen Gründen nicht ermittelt werden konnte, wie viele der 3.865 NPOs, die als eines von ihren Tätigkeitsfeldern „Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern“ anführten, dieses Feld als ihr Haupttätigkeitsfeld angegeben hatten, und da ebenfalls aus technischen Gründen die Anteile der NPOs in den weiteren Tätigkeitsfeldern nicht erhoben wurden, wurde eine zweite Bestandsaufnahme durchgeführt. Zum Zeitpunkt der zweiten Bestandsaufnahme (2. April 2010) waren in der Datenbank des Japan NPO Center 36.670 NPOs mit den Basisinformationen registriert. Es konnte ermittelt werden, dass 9.739 davon als weitere Information ihr Haupttätigkeitsfeld angaben, das in der zweiten Bestandsaufnahme betrachtet wird; deswegen basiert diese Bestandsaufnahme nur auf der Gruppe der 9.739 NPOs. Ein Vergleich der Anteile der unterschiedlichen Haupttätigkeitsfelder zeigt, dass das Feld der „Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern“ einen relativ großen Anteil einnimmt; es ist das Feld, das am fünfthäufigsten als Haupttätigkeitsfeld genannt wird. 9,5 Prozent (926 Gruppen) der 9.739 NPOs aus der Bestandsaufnahme geben als Haupttätigkeitsfeld „Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern“ an.

Figure 1: Anteile der Haupttätigkeitsfelder der NPO hōjin



(Quelle: Eigene Darstellung und Berechnung anhand von Daten des Japan NPO Center: <http://www.npo-hiroba.or.jp>; Zugriff: 02. April 2010)

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahmen machen deutlich, dass zivilgesellschaftliches Engagement mit Aktivitäten für Schüler in der japanischen NPO-Landschaft keine Nischen-Existenz hat, sondern dass die Gruppen, die Aktivitäten für Kinder und Jugendliche anbieten, einen wichtigen Teil der NPO-Landschaft bilden. Es lässt sich somit festhalten, dass zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan in Form von zahlreichen Gruppen existiert und dass diese Art des Engagements unter japanischen zivilgesellschaftlichen Gruppen von relativ großer Bedeutung ist.

Wie bereits angesprochen, ist denkbar, dass das Engagement zum Wohl von Schülern auch dem Wohl von benachteiligten Schülern und damit einem Anliegen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung dient. In dem bereits existierenden zivilgesellschaftlichen Engagement zum Wohl von Schülern in Japan lassen sich Möglichkeiten angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung vermuten. Dies wird in der folgenden empirischen Studie untersucht.

6 Methodisches Vorgehen

6.1 Untersuchungsgegenstand und forschungsleitende Fragen

Bei der vorliegenden empirischen Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Studie zu zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern in Japan und dessen Bezug zu Bildungsungleichheit. Als Ziel der Untersuchung sollen Möglichkeiten dieses Engagements angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, dargestellt und diskutiert werden.

Der Untersuchungsgegenstand sind japanische zivilgesellschaftliche Gruppen als Träger dieses Engagements, also Gruppen, deren Handeln der obigen Definition von zivilgesellschaftlichem Handeln (vgl. Kapitel 4.3.3.1) entspricht und die sich zum Wohl von Schülern engagieren. Darunter werden Gruppen verstanden, die Aktivitäten für Schüler, das heißt Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, durchführen.

Entsprechend den oben dargestellten Charakteristika japanischer zivilgesellschaftlicher Gruppen werden sowohl eingetragene NPOs mit dem Status einer rechtlichen Person als auch nicht-eingetragene Gruppen in die Untersuchung einbezogen. Außerdem handelt es sich bei allen untersuchten Gruppen um solche, die lokal angesiedelt und in einem bestimmten lokalen Bereich aktiv sind – wie dies charakteristisch für die Mehrzahl der zivilgesellschaftlichen Gruppen in Japan ist. Dies entspricht auch dem Verständnis in der vorliegenden Arbeit, nach dem zivilgesellschaftliches Engagement als Mittel für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung oder ein allgemeines Anliegen gegen sie auf der Mikro- oder Mesoebene betrachtet wird. Bei den in die Untersuchung einbezogenen Gruppen handelt es sich um einzelne, an bestimmten Schulen oder in bestimmten Kommunen aktive Gruppen.

In der vorliegenden Untersuchung ist der Fall die Gruppe. Die einzelnen Gruppen werden basierend auf Interviews mit ihren Vertretern untersucht, wobei die Befragten jedoch nicht als Personen von Interesse sind, sondern in ihrer Eigenschaft als

Vertreter einer Gruppe – der Fall ist also nicht die Person des Interviewten, sondern die Gruppe, die der Interviewte repräsentiert.

Die Untersuchung hat zwei forschungsleitende Fragen bzw. Frage-Komplexe, die nacheinander beantwortet werden und aufeinander aufbauen. Zunächst soll erfasst werden, was die untersuchten Gruppen mit ihrem Engagement genau beabsichtigen und was sie tatsächlich tun; davon ausgehend sollen mögliche Bezüge zu sozialer Ungleichheit in der Bildung untersucht werden. Der erste Komplex von forschungsleitenden Fragen lautet daher:

1.) Was wollen die einzelnen Gruppen, was tun sie, und was hat das mit sozialer Ungleichheit in der Bildung zu tun?

Diese Fragen werden zunächst für jede Gruppe einzeln beantwortet, das heißt es werden für jede Gruppe ihre Programmatik („Was will die Gruppe?“) und die Umsetzung dieser Programmatik im praktischen Handeln („Was tut die Gruppe?“) erfasst und darin mögliche Bezüge zu sozialer Ungleichheit in der Bildung herausgearbeitet. Dann werden die Gruppen auf der Ebene ihrer Programmatik und ihres praktischen Handelns und über einen möglichen Bezug zu Bildungsungleichheit verglichen; darauf basierend, wird die zweite forschungsleitende Frage beantwortet:

2.) Welche Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern, angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, zeigen sich im Sample?

Die Möglichkeiten, die im Sample gefunden werden, sollen dargestellt und diskutiert werden.

6.2 Zugang zum Untersuchungsgegenstand und Zusammensetzung des Samples

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie sind japanische zivilgesellschaftliche Gruppen, die Aktivitäten für Schüler durchführen. Beim ersten Zugang zum Untersuchungsgegenstand wurden unter den zivilgesellschaftlichen Gruppen mit Aktivitäten für Schüler zunächst solche gesucht, die sich ihrer Beschreibung nach explizit mit sozialer Ungleichheit in der Bildung beschäftigen. Dafür wurde auf die

bereits für die Bestandsaufnahme genutzte, online verfügbare Datenbank des Japan NPO Center zurückgegriffen, die alle eingetragenen NPOs in Japan enthält. Zwar stellen die eingetragenen NPOs, wie oben dargestellt, nur einen Teil der zivilgesellschaftlichen Gruppen in Japan dar; bei dieser Datenbank handelt es sich jedoch um die einzige vollständige Auflistung von zivilgesellschaftlichen Gruppen für ganz Japan, so dass sie für einen ersten Zugang zum Untersuchungsgegenstand gut geeignet ist.

In der Datenbank wurden die NPOs mit Aktivitäten für Schüler in den Blick genommen, das heißt die NPOs, die als eines ihrer Tätigkeitsfelder „Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern“ angegeben hatten. Zum Zeitpunkt der Recherche, dem 26. April 2008, waren insgesamt 33.462 NPOs eingetragen, davon 3.865 mit Aktivitäten für ein gesundes, anständiges und ihrem Alter angemessenes Aufziehen von Kindern. Etwa ein Drittel aller eingetragenen NPOs liefert in der Datenbank neben den Basisangaben wie dem Namen der NPO, ihrer Adresse und dem Namen des Vertreters auch Beschreibungen ihrer Aktivitäten. Allerdings ist es nicht möglich, innerhalb der Aktivitätsbeschreibungen eine automatische Suche durchzuführen, beispielsweise eine Suche nach dem Thema Bildungsungleichheit; eine Suche kann nur über die Namen der Gruppen erfolgen. Deswegen wurden die 3.865 NPOs anhand dieser Suchfunktion eingegrenzt auf diejenigen Gruppen, die neben den Basisangaben genauere Informationen hatten und die sich ihrem Namen nach mit „Bildung“ (*kyōiku*) oder „Lernen“ (*gakushū*)³⁶ beschäftigen, und deren Aktivitätsbeschreibungen wurden daraufhin durchgesehen, ob es Verweise auf das Thema der sozialen Ungleichheit in der Bildung gibt.

Unter den so eingegrenzten 168 NPOs wurde nur in der Aktivitätsbeschreibung von einer Gruppe das Thema Bildungsungleichheit explizit angesprochen. Diese NPO nannte als Anlass des Beginns ihrer Aktivitäten das Bewusstsein, dass man den aktuellen Zustand, in dem Lernen für Kinder aus Profitorientierung angeboten werde und in dem durch ökonomische Ungleichheiten auch Ungleichheiten in den Lernmöglichkeiten entstünden, ändern müsse. Zu ihren angegebenen Hauptaktivitäten zählten die Forschung über das Lernen und das Anbieten von Lernmethoden mit dem Ziel,

³⁶ Neben dem Thema „Bildung“ wurde aufgrund der Überlegung, dass es unter den Gruppen ähnliche Aktivitäten wie die der von Kariya entworfenen „Lernunterstützer“ (*gakushū shiensha*) geben könnte, auch das Thema „Lernen“ (*gakushū*) in die Suche mit einbezogen.

Chancengleichheit beim Lernen zu bieten. Diese NPO beschäftigt sich also explizit mit dem Thema der sozialen Ungleichheit in der Bildung, und ihre Aktivitäten zielen offensichtlich darauf ab, Ungleichheiten beim Lernen von Schülern auszugleichen. Daneben fanden sich 29 NPOs, die laut ihrer Beschreibung „Bildungsaktivitäten“ (*kyōiku katsudō*, *kyōiku jigyō*), „Bildungsunterstützung“ (*kyōiku shien*) oder „Lernunterstützung“ (*gakushū shien*) für Kinder und Jugendliche durchführen, und damit ähnliche Aktivitäten wie die von Kariya vorgeschlagenen externen Lernunterstützer oder die AG-Aktivitäten an den Beispielschulen des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses. Auch wenn keine dieser Gruppen ihre Aktivitäten explizit mit Bildungsungleichheit in Verbindung brachte, erschienen sie für die vorliegende Untersuchung dennoch von Interesse, da mit der „Lern- oder Bildungsunterstützung“ möglicherweise auch benachteiligte Schüler unterstützt werden.

Somit wurden in diesem ersten Zugang zum Untersuchungsgegenstand die eine NPO mit dem expliziten Verweis auf Ungleichheiten im Bildungsbereich und die 29 NPOs, die laut ihrer Beschreibung Bildungsaktivitäten bzw. Aktivitäten der Lern- oder Bildungsunterstützung durchführten, aus der NPO-Datenbank herausgefiltert und postalisch angeschrieben. In dem Anschreiben, das von der Autorin auf Japanisch verfasst und von japanischen Muttersprachlern korrigiert und optimiert wurde, wurden die 30 NPOs um Mitwirkung an einem Forschungsprojekt über zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan gebeten und nach ihrer Bereitschaft gefragt, an einem Interview über die Ziele und Inhalte ihrer Aktivitäten teilzunehmen. Auf diese schriftliche Anfrage antworteten vier NPOs, von denen sich zwei bereit erklärten, an einem Interview teilzunehmen. Die NPO, die in ihrer Tätigkeitsbeschreibung explizit Ungleichheiten im Bildungsbereich erwähnte, war nicht darunter. Eine Gruppe antwortete nach einer weiteren Kontaktaufnahme jedoch nicht mehr, so dass letztlich über den Weg des schriftlichen Anschreibens nur eine Gruppe für die Untersuchung gewonnen werden konnte. Hierbei handelt es sich um eine als „Gruppe Ibaraki“ anonymisierte NPO aus der Stadt Ishioka in der Präfektur Ibaraki. Die Stadt Ishioka hat etwa 81.000 Einwohner³⁷ und ist 60 bis 70 Kilometer nordöstlich vom Zentrum Tōkyōs gelegen (Ishioka-shi 2009). Laut ihrer Beschreibung in der NPO-Datenbank bietet die Gruppe aus Ishioka Lern- und Bildungsunterstützung an.

³⁷ Stand 1. April 2009.

Am Ende des ersten Zugangs zum Untersuchungsgegenstand stand die Einsicht, dass sich allein über diesen Zugang nicht genug Gruppen für die Untersuchung gewinnen ließen. Eine japanische Freundin der Autorin, die bei den Vorbereitungen der empirischen Untersuchung mithalf, hatte folgende Erklärung für den geringen Rücklauf: auch wenn das Anschreiben und die Bitte um die Teilnahme an einem Interview in einwandfreiem Japanisch geschrieben und von Muttersprachlern korrigiert und optimiert worden seien, signalisiere der Name der Forscherin den zivilgesellschaftlichen Gruppen doch sofort, dass es sich hier um keine Japanerin handele. Möglicherweise hätten die Gruppen Angst, dass sprachlich bedingte Missverständnisse entstehen könnten, und da es keinen japanischen Ansprechpartner gebe, der bei Problemen oder Missverständnissen vermitteln könnte, hätten sie gar nicht erst geantwortet. Diese Erklärung klingt plausibel. Daraufhin wurde ein zweiter Weg des Zugangs zum Untersuchungsgegenstand begangen, der in der persönlichen Vermittlung durch japanische Kontaktpersonen bestand. Dafür wurden zwei Kontaktpersonen in den Städten Niigata und Mitaka um Hilfe gebeten. Die Stadt Niigata ist eine Großstadt mit ca. 803.900 Einwohnern³⁸, die etwa 300 Kilometer nordwestlich von Tōkyō am Japanischen Meer liegt (Niigata-shi Kyōiku linkai 2009: 1); sie ist die Hauptstadt der gleichnamigen Präfektur Niigata. Bei Mitaka handelt es sich um eine Stadt mit etwa 175.000 Einwohnern³⁹ innerhalb der Stadtpräfektur Tōkyō, 18 km westlich vom Stadtzentrum Tōkyōs gelegen (Mitaka-shi 2004: 31, 2009a). Die beiden Kontaktpersonen in Niigata und Mitaka haben durch ihre (ehemalige) berufliche Tätigkeit vielfältige Kontakte zu zivilgesellschaftlichen Gruppen. In Niigata war die Kontaktperson ein pensionierter Mitarbeiter der Stadtverwaltung, der zuvor beim Bildungsausschuss der Stadt Niigata Leiter der Abteilung für Jugendliche und danach Leiter der Abteilung für Lebenslanges Lernen gewesen war. 2003 wurde er Verantwortlicher der Stadt Niigata für zivilgesellschaftliches Engagement und gründete im folgenden Jahr gemeinsam mit Vertretern zivilgesellschaftlicher Gruppen in Niigata das „Unterstützungszentrum für zivilgesellschaftliches Engagement der Stadt Niigata“ (Niigata-shi Shiminkatsudō Shien Sentaa). Bei der Kontaktperson in Mitaka handelte es sich um eine Mitarbeiterin des dortigen so genannten „Mitaka Collaboration Cen-

³⁸ Stand Mai 2009.

³⁹ Stand 1. Januar 2009.

ter“ (Mitaka-shi Shimin Kyōdō Sentaa), eines Zentrums für die Zusammenarbeit von Stadtverwaltung und Bürgern. Da die Kontaktpersonen jedoch nicht so viele Gruppen kennen, wie sie in der NPO-Datenbank registriert sind, wurde bei diesem zweiten Zugang zum Untersuchungsgegenstand nicht nach zivilgesellschaftlichen Gruppen mit Aktivitäten für Schüler gesucht, die sich explizit mit sozialer Ungleichheit in der Bildung beschäftigen. Stattdessen wurden die Kontaktpersonen allgemein um die Vermittlung von Kontakten zu zivilgesellschaftlichen Gruppen gebeten, die Aktivitäten für Schüler durchführen. Über die Kontaktperson in Niigata entstand so der Kontakt zu drei, über die Kontaktperson in Mitaka zu zwei Gruppen. In Niigata waren zwei der vermittelten Gruppen eingetragene NPOs mit dem Status einer rechtlichen Person, in Mitaka eine; bei den anderen Gruppen handelte es sich um nicht-eingetragene Gruppen. Wie später bei den Interviews deutlich wurde, bezieht sich keine dieser Gruppen mit ihrem Engagement explizit auf soziale Ungleichheit in der Bildung, und auch die aus der NPO-Datenbank gewonnene Gruppe nicht. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass es dennoch mögliche Anschlussstellen zwischen dem Handeln der Gruppen und sozialer Ungleichheit in der Bildung gibt (vgl. Kapitel 7 und 8).

Somit gelang über den Weg des schriftlichen Anschreibens der Zugang zu einer Gruppe und über den Weg der persönlichen Vermittlung durch japanische Kontaktpersonen der Zugang zu fünf Gruppen für die Untersuchung, so dass das Sample aus sechs Gruppen aus den Städten Ishioka, Niigata und Mitaka besteht. Damit kann in der vorliegenden Untersuchung das gleiche Fazit bezüglich des Zugangs zum Untersuchungsgegenstand gezogen werden, wie es Hommerich (2009: 167) zur Rekrutierung japanischer Interviewpartner für ihre vergleichende Studie über Arbeitswerte junger Japaner und Deutscher zieht: „Wichtiger [als Interviewanfragen über die Internetplattform „mixi“, ein digitales Netzwerk mit thematisch ausgerichteten Gruppen und Diskussionsforen, J.C.] war in Japan die persönliche Vorstellung von Interviewpartnern durch Freunde und Bekannte, da hier ein Mittelsmann für eine erste Kontaktaufnahme überaus wichtig ist.“ Auch in der vorliegenden Studie gelang der Zugang zum Untersuchungsgegenstand vor allem über den Weg der persönlichen Vermittlung durch japanische Kontaktpersonen. Diese Erfahrung wird in Berichten amerikanischer und deutscher Wissenschaftler über die Feldforschung in Japan be-

stätigt, die den Zugang zu ihren Interviewpartnern über japanische Vermittlungspersonen erlangten (Brinton 2003: 202; Culter 2003: 219; Steger 1994: 106; White 2003: 31).

Flick (2000: 88) weist darauf hin, dass die Auswahl eines Samples in der qualitativen Sozialforschung durchaus auf dem Kriterium der „Annehmlichkeit“ beruhen kann, womit gemeint sei, „diejenigen Fälle auszuwählen, die unter den gegebenen Bedingungen am einfachsten zugänglich sind.“ Zwar sei bei einer derartigen Auswahlstrategie die Repräsentativität der erzielten Ergebnisse stark begrenzt, doch dies sei auch nicht in jedem Fall das Ziel einer qualitativen Studie, während die Frage des Zugangs in der qualitativen Sozialforschung eine der entscheidenden Hürden sei (Flick 2000: 88). Im Fall der vorliegenden Untersuchung wurden die Fälle ausgewählt, die unter den gegebenen Bedingungen – Forschung in Japan durch eine Deutsche – nicht nur am einfachsten, sondern überhaupt zugänglich waren; nur so konnte die Hürde des Zugangs überhaupt genommen werden. Somit lässt sich das Auswahlkriterium in der vorliegenden Untersuchung als „Annehmlichkeit“ oder noch treffender als „Zugänglichkeit“ beschreiben. Die Verallgemeinerbarkeit der erzielten Ergebnisse ist damit stark begrenzt, was bedeutet, dass basierend auf der vorliegenden Studie nicht umfassend sämtliche Möglichkeiten oder auch Grenzen von zivilgesellschaftlichem Engagement für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan oder ein allgemeines Angehen gegen sie diskutiert werden können. Es können jedoch diejenigen Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, dargestellt und diskutiert werden – und dies ist das Ziel der vorliegenden Studie.

6.3 Erhebungsmethode: Leitfadeninterviews

Als Erhebungsmethode wurde das Leitfadeninterview gewählt. Kennzeichnend für Leitfadeninterviews ist die Tatsache, dass dem Interview ein Leitfaden mit mehr oder weniger offen formulierten Fragen zugrunde liegt, auf die der Befragte frei antworten kann (Mayer 2006: 36). Damit nimmt das Leitfadeninterview eine mittlere Position zwischen dem narrativen und dem standardisierten Interview ein: einerseits struktu-

riert der Interviewer das Gespräch durch mehr und spezifische Fragen viel stärker als beim narrativen Interview, andererseits lässt er dem Befragten mehr Möglichkeiten zu antworten als im standardisierten Interview, weil er nur Fragen stellt, aber keine Antwortmöglichkeiten vorgibt (Scholl 2003: 66). In der vorliegenden Untersuchung werden Leitfadeninterviews eingesetzt, da gleichzeitig Offenheit und eine gewisse Strukturierung notwendig sind. Offenheit ist insofern wichtig, als für jede einzelne Gruppe detailliert erfasst werden soll, worin ihre Programmatik besteht und wie sich ihr praktisches Handeln gestaltet. Den Interviewten soll die Möglichkeit gegeben werden, in ihren eigenen Worten und in der für sie notwendigen Breite zu beschreiben, was ihre Gruppe will und was sie tut, ohne dass sie aus vorgegebenen Antwortvorgaben auswählen müssen, wie dies in einem strukturierten Fragenbogen der Fall wäre. Nur so kann sichergestellt werden, dass die forschungsleitenden Fragen, „Was will die jeweilige Gruppe, was tut sie, und was hat das mit sozialer Ungleichheit in der Bildung zu tun?“ für jede einzelne Gruppe angemessen beantwortet werden können. Zugleich ist für die vorliegende Untersuchung auch eine gewisse Strukturierung notwendig, da gewährleistet werden soll, dass die im ersten Komplex von forschungsleitenden Fragen enthaltenen Themen, das heißt die Programmatik der Gruppe und die Gestaltung ihres praktisches Handeln, sowie weitere Aspekte, die mit der Programmatik und dem praktischen Handeln in Zusammenhang stehen können, in allen Interviews angesprochen werden. Dafür sorgt der Leitfaden – denn einen Leitfaden kann man als ein „Gerüst“ verstehen, durch das sichergestellt wird, dass nicht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage im Interview übersehen werden (Mayer 2006: 36). Diese Verbindung von Offenheit auf der einen Seite und Strukturierung auf der anderen Seite lässt sich durch eine Erhebung mittels Leitfadeninterviews erreichen.

Vor der Durchführung der Interviews muss ein Leitfaden erarbeitet werden, der vorformulierte Fragen oder Themen enthält; dadurch wird die Interviewthematik eingegrenzt, und einzelne Themenkomplexe werden vorgegeben (Friebertshäuser 1997: 375). Für die Erstellung des Leitfadens in der vorliegenden Untersuchung wurde ein Kategoriensystem erarbeitet, das die inhaltlichen Kategorien enthält, die für die Beantwortung des ersten Komplexes von forschungsleitenden Fragen für jede Gruppe notwendig sind.

Table 3: Kategoriensystem als Basis für den Leitfaden

	Kategorie	Inhalte
1.	(Entstehungs-)Geschichte der Gruppe	
1.1	Entstehung	Anfang der Gruppe / Gründungsdatum / Anlass / Gründungspersonen
1.2	Weitere Entwicklung	Weitere Entwicklung / Veränderungen bei den Aktivitäten / Veränderungen bei den Zielen
2.	Aktuelle Aktivitäten	
2.1	Inhalte	Art der Aktivitäten / Ablauf / Häufigkeit / Zeit und Ort
2.2	Ziele	Ziele der aktuellen Aktivitäten / Zielgruppe / tatsächliche Teilnehmer
2.3	Beteiligte Mitglieder	Charakteristika der als Aktive beteiligten Mitglieder
2.4	Organisation der Aktivitäten	Festlegung von Inhalten, Zeit und Ort der Aktivitäten / Finanzierung der Aktivitäten und der Gruppe / Kostenpflichtigkeit der Aktivitäten für die Teilnehmer

Dabei handelt es sich zunächst um Kategorien, die direkt die Inhalte der forschungsleitenden Fragen („Was will die Gruppe und was tut sie?“) ansprechen, nämlich die Kategorien „Inhalte“ und „Ziele“ der Aktivitäten. Die Kategorie „Inhalte“ bezieht sich auf die Art der Aktivitäten, also auf die Frage, was bei den Aktivitäten konkret gemacht wird, auf deren Ablauf, Häufigkeit, Zeit und Ort. Unter den „Zielen“ wird auch nach der Zielgruppe der Aktivitäten gefragt, um einen möglichen Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung erfassen zu können, wenn nämlich die Aktivitäten sich (auch) an benachteiligte Schüler richten. Außerdem wird danach gefragt, welche Kinder und Jugendliche tatsächlich an den Aktivitäten teilnehmen, um erfassen zu können, ob unter den Teilnehmern benachteiligte Schüler sind.

Die weiteren Kategorien, die Kategorien „(Entstehungs-)Geschichte der Gruppe“, „Beteiligte Mitglieder“ und „Organisation der Aktivitäten“, fragen nicht direkt nach den Inhalten der forschungsleitenden Fragen, können aber in Verbindung mit der Programmatik und dem praktischen Handeln der Gruppe stehen. Die Kategorie „Beteiligte Mitglieder“ bezieht sich auf die Beiträge aus der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, die vorschlagen, mithilfe des Engagements von

Menschen von außerhalb der Schule gegen Ungleichheiten im Bildungsbereich anzugehen. In diesen Beiträgen werden unter anderem die Charakteristika der engagierten Personen hervorgehoben: so sind die Engagierten in Kariyas Vorschlag der externen Lernunterstützer Menschen, die für eine Lehrtätigkeit ausgebildet wurden oder werden (Kariya 2001: 227), und bei den Praxisbeispielen der Schulen des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses wird betont, dass die Engagierten Menschen aus dem lokalen Bezirk sind (Minei / Ikeda 2006: 82-88). Ausgehend von den beiden Beiträgen wurde vermutet, dass die Charakteristika der an den Aktivitäten beteiligten Mitglieder einer Gruppe im Zusammenhang mit ihrer Programmatik und ihrem praktischen Handeln stehen können. Die Kategorien „(Entstehungs-)Geschichte der Gruppe“ und „Organisation der Aktivitäten“ beruhen auf eigenen Überlegungen der Autorin: es ist davon auszugehen, dass die Entstehung der Gruppe und ihre folgende Entwicklung von großer Bedeutung dafür sind, wie sich die Programmatik und das praktische Handeln der jeweiligen Gruppe darstellen. Außerdem wurde vermutet, dass organisatorische Aspekte, wie zum Beispiel die Finanzierung der Gruppe und ihrer Aktivitäten, in einem Zusammenhang mit ihrem praktischen Handeln stehen können.

Basierend auf diesem Kategoriensystem wurde der Leitfaden erstellt.⁴⁰ Dazu wurde am Ende eine Frage eingefügt, in der nach dem Bild gefragt wird, das der oder die Interviewte von der japanischen Schulbildung hat. Mit dieser Frage sollten die Befragten dazu angeregt werden, über die japanische Schulbildung zu sprechen. In der Auswertung sollte dann erfasst werden, ob sie im Rahmen ihrer Antwort von sich aus auf die Programmatik und das Handeln ihrer Gruppe zu sprechen kommen und so von sich aus einen Bezug zwischen ihrer Programmatik und ihrem praktischen Handeln sowie der Schulbildung in Japan herstellen – und möglicherweise auch einen Bezug zu sozialer Ungleichheit in dieser Bildung. In der Auswertung werden aus den Antworten auf diese letzte Frage daher nur diejenigen Textstellen extrahiert, in denen die Befragten von sich aus auf die Programmatik und/oder das Handeln ihrer Gruppe zu sprechen kommen.

Alle im Leitfaden enthaltenen Fragen wurden als vollständige Fragesätze formuliert; damit orientiert sich der Leitfaden an dem von Friebertshäuser (1997: 375)

⁴⁰ Der Interviewleitfaden, auf Japanisch und Deutsch, findet sich im Anhang.

angesprochenen Muster bereits vorformulierter Fragen. Der Leitfaden wurde zunächst auf Deutsch entworfen und dann mit Hilfe von japanischen Muttersprachlern ins Japanische übersetzt. Der fertige Leitfaden wurde vor der eigentlichen Untersuchung in einem Probe-Interview mit einem japanischen Muttersprachler auf unklare oder problematische Formulierungen getestet und anschließend gemeinsam mit dem Muttersprachler überarbeitet.

6.4 Durchführung der Interviews

Die Leitfadeninterviews wurden in der Zeit zwischen dem 16. und dem 28. Oktober 2009 in Ishioka, Niigata und Mitaka geführt. Bis auf ein Interview, das bei dem Interviewten zu Hause stattfand, wurden alle Interviews in Sitzungsräumen öffentlicher Gebäude geführt, beispielsweise in dem Zentrum für die Zusammenarbeit von Stadtverwaltung und Bürgern in Mitaka. Interviewt wurde jeweils ein Vertreter jeder Gruppe, wobei die Gruppen selbst die Vertreter benannten. Bei der Gruppe aus Ishioka wurden auf deren Wunsch drei Vertreter einzeln interviewt. Dies bot sich insofern auch an, als die Gruppe vier verschiedene Arten von Aktivitäten durchführt, an denen unterschiedliche Mitglieder der Gruppe beteiligt sind. Der Vorsitzende der Gruppe wurde zur Entstehungsgeschichte der Gruppe, zu ihren Zielen sowie zu zwei Arten von Aktivitäten interviewt; die zwei anderen Vertreter wurden jeweils zu der Aktivität, für die sie zuständig sind, interviewt. Bei einer Gruppe aus Niigata nahmen auf deren Wunsch zwei Vertreterinnen gleichzeitig am Interview teil. Bei der Auswertung wurde jedoch nicht unterschieden, von welcher der Vertreterinnen eine Aussage stammt, da in der vorliegenden Untersuchung die Interviewten als Vertreter ihrer Gruppe von Interesse sind und da beide Vertreterinnen der Gruppe in dieser Funktion gleich sind.

Die Tatsache, dass jeweils eine Person (bzw. zwei oder drei Personen) als Vertreter einer Gruppe interviewt wurde, schließt nicht aus, dass bestimmte Aussagen aus dem Interview auf der eigenen subjektiven Wahrnehmung der interviewten Person beruhen und nicht unbedingt von allen Mitgliedern der Gruppe geteilt werden. In der Auswertung wird jedoch davon ausgegangen, dass die interviewten Personen stellvertretend für ihre jeweilige Gruppe sprechen. In der Regel sprechen die Vertreter in

den Interviews auch von „wir“, wenn sie über die Programmatik und die Ausgestaltung des praktischen Handelns ihrer Gruppe berichten, so dass ihre Aussagen als stellvertretend für die ganze Gruppe gewertet werden können. Allein bei der als „Gruppe Mitsuke“ anonymisierten Gruppe zeigt sich im Interview, dass die Vertreterin stets von ihren eigenen Gedanken und Intentionen und der Ausgestaltung ihres eigenen praktischen Handelns spricht. Zugleich geht aus dem Interview jedoch hervor, dass die Gruppe Mitsuke im Wesentlichen von dieser einen Vertreterin getragen und gestaltet wird; damit kann die Programmatik und das praktische Handeln der Gruppe basierend auf den Aussagen ihrer Vertreterin herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 7.3).

Alle Interviews wurden von der Autorin selbst auf Japanisch geführt. Chiavacci (2002b: 141) weist auf ein mögliches Problemfeld bei Interviews von Japanern durch ausländische Forscher hin: die unterschiedliche ethnische Zugehörigkeit von Interviewer und Interviewtem. Gerade bei qualitativen Interviews sei nämlich eine geringe soziale Distanz zwischen Interviewer und Interviewtem ein wichtiger Einflussfaktor auf die Qualität der Interviews. Chiavacci betont jedoch, dass sich die soziale Distanz nicht nur auf die ethnische Zugehörigkeit, sondern auch auf Faktoren wie Alter oder Geschlecht bezieht. So habe er bei einer Befragung mit japanischen Mitarbeitern schweizerischer Unternehmen die Erfahrung gemacht, dass vor allem das Alter des Interviewten ein Faktor war, welcher die Qualität in den Interviews negativ beeinflussen konnte. Bei einer späteren Befragung von japanischen Mitarbeitern ausländischer Unternehmen in Japan beschränkte er sich daher auf Interviewpartner jungen Alters, die ihm als Interviewer altersmäßig näher waren. Tatsächlich sei es in dieser Befragung leicht möglich gewesen, eine gewisse Vertrauensbeziehung aufzubauen, und die hohe Bereitschaft der Befragten zur Mitarbeit sei in fast allen Interviews gegeben gewesen (Chiavacci 2002b: 141-142). In der vorliegenden Untersuchung lag nicht nur eine unterschiedliche ethnische Zugehörigkeit der Befragten und der Interviewerin vor, sondern auch eine starke Altersdistanz: sieben der neun Befragten waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen etwa 50 und 70 Jahre alt und damit wesentlich älter als die Autorin. Nichtsdestotrotz war auch in der vorliegenden Untersuchung eine hohe Bereitschaft der Befragten zur Mitarbeit gegeben, was sich in den langen und ausführlichen Interviews äußerte, und es herrschte fast durchge-

hend eine offene, vertrauensvolle Atmosphäre. Nach dem Eindruck der Autorin wurde dies durch den Zugang zum Untersuchungsgegenstand begünstigt: denn durch die Herstellung des Kontaktes über einen japanischen Mittelsmann im Fall von fünf Gruppen wurde für die Befragten sichergestellt, dass es sich bei der ausländischen Interviewerin um eine vertrauenswürdige Person handelte. Das Vertrauen sieht auch Lenz (1994: 94) als entscheidenden Punkt für die Gestaltung der sozialen Interviewsituation bei einem Interview einer japanischen Person durch einen ausländischen Forscher trotz der ihr immanenten Distanz. Nach der Erfahrung aus der vorliegenden Untersuchung scheint die Vermittlung durch eine japanische Kontaktperson eine Vertrauensbeziehung zu begünstigen, was trotz der Distanz zwischen Befragten und Interviewerin in Bezug auf ethnische Zugehörigkeit und Alter entscheidend für die Qualität der Interviews war.

Zur Gestaltung der Interviewsituation hebt Lenz auch die Meisterung der japanischen Sprache hervor, die ihrer Meinung nach zentral für die Entfaltung eines qualitativen Interviews ist. Dabei gehe es nicht nur um die Entlastung der japanischen Befragten; nach ihren Erfahrungen „wird die aktive Anwendung der japanischen Sprache als ein fundamentales Zeichen für den Respekt vor der japanischen Kultur aufgefaßt und als eine gewaltige Vorleistung im symbolischen Tausch des Interviews aufgenommen.“ (Lenz 1994: 94) Diese Erfahrung wurde auch in der vorliegenden Untersuchung gemacht. Zwei Befragte äußerten Erleichterung und Dankbarkeit darüber, dass das Interview komplett auf Japanisch geführt werden konnte. Man kann davon ausgehen, dass die Interviews nicht so ergiebig gewesen wären und dass die Gesprächsatmosphäre nicht so offen und vertrauensvoll gewesen wäre, wenn die Interviews auf Englisch geführt worden wären.

Da die Autorin keine Japanischkenntnisse auf Muttersprachlerniveau hat, musste sie an einigen Stellen im Interview den Gesprächsfluss kurz anhalten, um sich eine unbekannte Vokabel erklären zu lassen oder im elektronischen Wörterbuch nachzuschlagen. Dies geschah jedoch nur dann, wenn ohne die Kenntnis der unbekanntes Vokabel das Gespräch nicht angemessen hätte weiterverfolgt werden können. Diese kurzen Unterbrechungen störten jedoch den Gesprächsablauf in keinem Interview, und es konnte stets danach der rote Faden wieder aufgenommen werden. Allemal sprechen die Erfahrungen der Autorin bei der Durchführung der Interviews eindeutig

dafür, dass Interviews in japanbezogener Forschung durch Nicht-Japaner grundsätzlich auf Japanisch durchgeführt werden sollten.

Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und vollständig auf Japanisch transkribiert. Die im Interview genannten Namen von Gruppen, Personen und Schulen wurden im Transkript anonymisiert. In zwei Interviews wurden Namen von Bezirken, Flüssen und Parks genannt; da diese Rückschlüsse auf bestimmte Gruppen bzw. Schulen zulassen, wurden auch diese Namen anonymisiert. Die so transkribierten und anonymisierten Interviews stellen das Material für die Auswertung dar. Bei einigen Gruppen werden dazu vereinzelt Informationen aus weiteren Materialien wie Broschüren über die Aktivitäten der Gruppe herangezogen, da sich einige Vertreter während der Interviews auf solche Materialien bezogen. In den Einzelauswertungen der Gruppen (vgl. Kapitel 7) wird jeweils angegeben, wenn für die Auswertung weitere Materialien herangezogen wurden.

6.5 Auswertung

6.5.1 Grundsätzliche Auswertungsstrategie

Als grundsätzliche Auswertungsstrategie wird zweischrittig vorgegangen. Im ersten Schritt werden für jede Gruppe einzeln die forschungsleitenden Fragen „Was will die Gruppe, was tut sie, und was hat das mit sozialer Ungleichheit in der Bildung zu tun?“ beantwortet. Dafür werden für jede Gruppe ihre Programmatik und die Umsetzung dieser Programmatik im praktischen Handeln herausgearbeitet, und es wird untersucht, ob sich darin ein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung zeigt – und zwar so, wie sie in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion thematisiert wird, das heißt zu der Tatsache, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern abhängig von ihren familiären Hintergründen Ungleichheiten entstehen. Für die Herstellung eines möglichen direkten Bezuges wird erfasst, ob die Gruppe mit ihrem Engagement das Ziel verfolgt, solche Bildungsungleichheiten in irgendeiner Weise zu kompensieren, und es wird auch geprüft, ob sich ihre Aktivitäten speziell an benachteiligte Schüler richten. Auch wenn sich bei einer Gruppe kein direkter Bezug herstellen lässt, wird untersucht, ob

sich in ihrem Handeln mögliche Anschlussstellen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung zeigen. Dafür werden – unter Hinzuziehung entsprechender Literatur und mit einem Rückbezug zur japanischen Diskussion zu Bildungsungleichheit – Überlegungen dazu angestellt, ob und auf welche Weise das Handeln der jeweiligen Gruppe auch benachteiligten Schülern zugute kommen kann. Dies wird als mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln einer Gruppe und sozialer Ungleichheit in der Bildung verstanden. Der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist ja der Gedanke, dass das Engagement zivilgesellschaftlicher Gruppen zum Wohl von Schülern auch dem Wohl von benachteiligten Schülern und damit einem Angehen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung dienen kann.

In den Einzelauswertungen wird jede Gruppe mit der gleichen Ausführlichkeit bearbeitet, es gibt also keine „Eckfälle“, die intensiver ausgewertet werden als die anderen Fälle. Anschließend werden im zweiten Schritt die Gruppen auf der Ebene ihrer Programmatik und auf der Ebene ihres praktischen Handelns verglichen, und zwar jeweils über mögliche direkte Bezüge oder Anschlussstellen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung. Darauf aufbauend, werden die Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, dargestellt und diskutiert, womit die zweite forschungsleitende Frage beantwortet wird.

Die Programmatik und das praktische Handeln jeder einzelnen Gruppe werden basierend auf den transkribierten Leitfadeninterviews herausgearbeitet. Für die Auswertung der Interviews wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) gewählt. Flick (2000: 212) bezeichnet die Inhaltsanalyse als „eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial gleich welcher Herkunft – von Medienerzeugnissen bis zu Interviewdaten.“ Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist es wichtig, dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt ist, wovon ausgehend die konkrete Analysetechnik festgelegt wird (Flick 2000: 212). Mayring (2008: 58-59) unterscheidet bei den Analysetechniken zwischen zusammenfassender, explizierender und strukturierender Inhaltsanalyse; bei der strukturierenden Inhaltsanalyse wird dazu zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung differenziert. In der vorliegenden Auswertung lautet

die Fragestellung der Analyse „Was will die Gruppe, und was tut sie?“ , das heißt es wird nach der Programmatik und dem praktischen Handeln der jeweiligen Gruppe gefragt. Davon ausgehend wurde als konkrete Analysetechnik die inhaltliche Strukturierung gewählt, da diese darauf abzielt, Material zu bestimmten Inhaltsbereichen zu extrahieren und zusammenzufassen (Mayring 2008: 85). Damit bietet sich die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse mit ihrer Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung für die vorliegende Auswertung an; denn in der Auswertung sollen aus den Interviews die Inhalte extrahiert und zusammengefasst werden, die dazu dienen, für die jeweilige Gruppe ihre Programmatik und ihr praktisches Handeln herauszuarbeiten.

Das konkrete Vorgehen bei der Qualitativen Inhaltsanalyse wurde für die vorliegende Untersuchung angepasst, denn Mayring (2008: 117) betont selbst, wie wichtig es ist, dass die Inhaltsanalyse nicht zu starr und unflexibel wird; sie müsse auf den konkreten Forschungsgegenstand ausgerichtet sein.

6.5.2 Konkretes Vorgehen: Auswertung der Interviews mit der Qualitativen Inhaltsanalyse und weitere Schritte

Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse werden die Interviews mit Hilfe eines Kategoriensystems analysiert. Diese Kategorien werden normalerweise an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, werden jedoch immer wieder daran überprüft und ggf. modifiziert (Flick 2000: 212). Dieser Abgleich der Kategorien mit dem Material ist wichtig – wird doch darauf hingewiesen, dass eine schnelle Kategorisierung mit von außen herangetragenem Kategorien eventuell den Blick auf den Inhalt des Textes verstellt und der Text nicht genug ausgelotet werden kann (Flick 2000: 215). In der vorliegenden Auswertung wurde das Kategoriensystem, das die Basis des Leitfadens darstellt (vgl. Kapitel 6.3), als Ausgangspunkt genutzt; das Kategoriensystem wurde jedoch am Material überprüft und modifiziert. Es zeigte sich, dass jedes Interview trotz bestimmter durch den Leitfaden vorgegebener gemeinsamer Themen individuell andere thematische Schwerpunkte hatte. Um durch von außen herangetragene Kategorien nicht den Blick auf diese Inhalte zu verstellen, wurden die vorgegebenen Kategorien am Material überprüft und dann verändert, ausdifferenziert und ergänzt. Dafür wurden in Anlehnung an ein von Schmidt (2000: 448-

450) vorgeschlagenes Verfahren für eine „materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien“ zunächst alle Interviewtranskripte intensiv gelesen und die in jedem Interview vorkommenden Themen notiert und aus diesen Kategorien formuliert. Damit wurden die durch das Kategoriensystem des Leitfadens vorgegebenen Kategorien mehrmals verändert und ergänzt.

Durch diese Arbeit mit dem Material wurde unter anderem deutlich, dass es notwendig war, bei den Eigenschaften der Aktivitäten stärker zu differenzieren, wofür mehr Unterkategorien gebildet wurden. Da sich außerdem zeigte, dass in den Interviews sowohl allgemeine Intentionen der Gruppe als auch konkrete Ziele einzelner Aktivitäten geäußert wurden, erschien es sinnvoll, statt der vorherigen Unterkategorie „Ziele der aktuellen Aktivitäten“ mit einer umfassenderen Kategorie „Intentionen der Gruppe“ zu arbeiten und unter dieser Kategorie alle Textstellen, in denen allgemeine Intentionen und konkrete Ziele einzelner Aktivitäten geäußert werden, zusammenfassend zu extrahieren. Darüber hinaus fanden sich in allen Interviews Textstellen, aus denen hervorgeht, wie bestimmte Intentionen der Gruppe in der jeweiligen Aktivität oder in den Aktivitäten allgemein umgesetzt werden; dafür wurde eine eigene Kategorie, die Kategorie „Hinweise auf Umsetzung der Intentionen in den Aktivitäten“, gebildet. Nach mehrmaligem Überprüfen und Modifizieren der Kategorien wurde folgendes Kategoriensystem erstellt:⁴¹

⁴¹ Die genauen Definitionen für jede Kategorie, in denen beschrieben wird, welche Textstellen unter diese Kategorie fallen, sowie Beispiel-Textstellen für jede Kategorie (vgl. Mayring 2008: 83) finden sich im Anhang.

Table 4: Kategoriensystem als Basis für die Qualitative Inhaltsanalyse

	Kategorie	Inhalte
1.	(Entstehungs-)Geschichte der Gruppe	Entstehung der Gruppe und ihrer Aktivitäten, u. a. Gründungsdatum, Anlass, Gründungspersonen / weitere Entwicklung von Gruppe und Aktivitäten / in der Entstehungsgeschichte begründete Besonderheiten der Gruppe
2.	Intentionen der Gruppe	Allgemeine Intentionen der Gruppe / konkrete Ziele bestimmter Aktivitäten
3.	Eigenschaften der aktuell durchgeführten Aktivitäten	
3.1	Inhalte der Aktivität	Art und Inhalte der Aktivität / Ablauf und Organisation der Aktivität
3.2	Zeit und Ort	Zeit und Ort / Häufigkeit / Zeitumfang
3.3	Kostenpflichtigkeit	Kostenpflichtigkeit der Aktivität für die Teilnehmer / Finanzierung der Aktivität
3.4	Charakteristika Beteiligte Mitglieder	Charakteristika der an der Aktivität beteiligten Mitglieder / mögliche „Ausbildung“ der Aktiven
3.5	Charakteristika Zielgruppe	Charakteristika der Zielgruppe / Ansprechen der Zielgruppe
3.6	Charakteristika Teilnehmer	Charakteristika und Zahl der tatsächlichen Teilnehmer
4.	Hinweise auf Umsetzung der Intentionen in den Aktivitäten	Umsetzung von bestimmten Intentionen der Gruppe in der jeweiligen Aktivität oder in den Aktivitäten allgemein / damit verbundene Handlungsweisen oder Prinzipien, die für eine Aktivität gelten

Im ersten Schritt der eigentlichen Auswertung der Interviews wurde zunächst jedes Interview komplett durchgegangen, und alle Textstellen, die unter eine der Kategorien fielen, wurden durch farbiges Unterstreichen den jeweiligen Kategorien zugeordnet (vgl. Mayring 2008: 83, 89). Danach wurden die Textstellen aus dem Material extrahiert und unter ihren jeweiligen Kategorien paraphrasiert (vgl. Mayring 2008: 89). Bei der vorliegenden Auswertung wurden die Textstellen von der Autorin direkt auf Deutsch paraphrasiert. Textstellen, die besonders wichtige Informationen zur Programmatik oder zum praktischen Handeln der Gruppe enthalten und/oder diese besonders anschaulich illustrieren, wurden von der Autorin nicht als Paraphrase,

sondern als Interview-Zitate auf Japanisch extrahiert und ins Deutsche übersetzt. Dadurch können für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen wichtige Textstellen in den eigenen Worten des oder der Interviewten (bzw. in der deutschen Übersetzung dieser Worte) wiedergegeben werden.

Im zweiten Schritt wurde das Extrahierte für jedes Interview geordnet und ggf. unter den verschiedenen Kategorien zusammengefasst (vgl. Mayring 2008: 89). Dieses so aufgearbeitete Material wurde mit drei japanischen Muttersprachlerinnen mit sehr guten Deutschkenntnissen besprochen, um sicherzustellen, dass die Autorin alle aus den japanischen Interviewtranskripten extrahierten Textstellen korrekt auf Deutsch paraphrasiert hatte. Auch die Übersetzungen der japanischen Interview-Zitate ins Deutsche wurden detailliert besprochen und ggf. von der Autorin optimiert.

Basierend auf den aus dem Material extrahierten und geordneten Inhalten, wurde in einem dritten Schritt für jede Gruppe herausgearbeitet, worin ihre Programmatik besteht („Was will die Gruppe?“) und wie sie diese Programmatik in ihrem praktischen Handeln umsetzt („Was tut die Gruppe?“). Dafür erwiesen sich letztendlich nicht alle Kategorien aus dem für die Qualitative Inhaltsanalyse entwickelten Kategoriensystem als bedeutsam. Beispielsweise konnte nicht festgestellt werden, dass die Charakteristika der an den Aktivitäten beteiligten Mitglieder einer Gruppe deren Programmatik und praktisches Handeln entscheidend prägen, wie bei der Erstellung des Leitfadens vermutet wurde (vgl. Kapitel 6.3). Dementsprechend tauchen auch nicht die Inhalte aller Kategorien in den Einzelauswertungen der Gruppen (vgl. Kapitel 7) wieder auf. Aber es geht in diesem Schritt auch nicht darum, für jede Gruppe nacheinander alle Kategorien aus dem Kategoriensystem abzuarbeiten; vielmehr stellen die mithilfe der Kategorien aus den Interviews extrahierten und geordneten Inhalte die Basis für die Herausarbeitung der Programmatik und des praktischen Handelns für jede einzelne Gruppe dar. Eine Kategorie, die sich jedoch bei allen Gruppen als bedeutsam erwies, war die (Entstehungs-)Geschichte. Es zeigte sich in allen Interviews, dass die Entstehungsgeschichte der Gruppe, der Anlass ihrer Gründung und ihre weitere Entwicklung eine entscheidende Rolle dafür spielten, worin die Programmatik der Gruppe besteht und wie sie sich ggf. verändert oder erweitert hat. Dementsprechend wurde bei der Herausarbeitung der Programmatik für jede Gruppe nachvollzogen, wie die Programmatik zum Zeitpunkt der Gründung aussah, wie diese Pro-

grammatik entstanden ist und wie sie sich ggf. im Laufe der Zeit verändert oder erweitert hat.

Basierend auf den so herausgearbeiteten Programmatiken und praktischen Handlungsweisen der einzelnen Gruppen, wurde auf die oben dargestellte Weise (vgl. Kapitel 6.5.1) untersucht, ob sich darin direkte Bezüge oder auch Anschlussstellen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung zeigen. Damit wurde für jede Gruppe einzeln der erste Komplex von forschungsleitenden Fragen, „Was will die Gruppe, was tut sie, und was hat das mit sozialer Ungleichheit in der Bildung zu tun?“, beantwortet; diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel 7 dargestellt.

7 Ergebnisse: Einzelauswertungen der Gruppen

Die folgenden Ergebnisdarstellungen basieren auf den transkribierten Leitfadenterviews mit den Vertretern der Gruppen. Wenn für die Auswertung weitere Materialien herangezogen wurden, wie Broschüren über die Gruppen, und wenn dadurch bestimmte Informationen nicht aus den Interviews selbst stammen, wird dies in Fußnoten kenntlich gemacht. Alle Namen von Personen, Gruppen und Schulen in der Ergebnisdarstellung sind anonymisiert. Die sechs Gruppen aus dem Sample wurden dabei mit dem Namen des Ortes ihrer hauptsächlichen Aktivitäten anonymisiert. So wurden drei Gruppen, die jeweils an einer bestimmten Grundschule aktiv sind, genauso wie ihre jeweiligen Schulen anonymisiert: die „Gruppe Mori“ von der Mori-Grundschule, die „Gruppe Hayashi“ von der Hayashi-Grundschule und die „Gruppe Hana“ von der Hana-Grundschule.⁴² Eine vierte Gruppe ist in der Stadt Niigata angesiedelt; da ihre Hauptaktivität jedoch in der Stadt Mitsuke stattfindet, wurde sie als „Gruppe Mitsuke“ anonymisiert. Eine weitere Gruppe stammt aus der Stadt Ishioka, ihre Aktivitäten erstrecken sich aber auf die ganze Präfektur Ibaraki; sie wurde somit als „Gruppe Ibaraki“ anonymisiert. Die sechste Gruppe ist in der Stadt Niigata und in weiteren Teilen der Präfektur Niigata aktiv und wurde daher als „Gruppe Niigata“ anonymisiert.

Die japanischen Original-Zitate aus den Interviews erscheinen in den Ergebnisdarstellungen in ihrer deutschen Übersetzung und sind als Zitate hervorgehoben. Bei der Übersetzung wurde für jedes Zitat individuell ein Mittelweg zwischen einer direkten Wiedergabe der japanischen Originalaussage und einer verständlichen deutschen Ausdrucksweise gefunden. Maßgeblich war dabei das Ziel, den vollständigen Sinn der japanischen Aussage im Deutschen wiederzugeben. Wenn es dafür beispielsweise notwendig war, ein japanisches Verb im Deutschen mit zwei Verben wiederzugeben, oder zugunsten einer direkten Übersetzung aus dem Japanischen im Deutschen grammatikalisch nicht ganz korrekte Ausdrücke zu benutzen, wird dies in der Ergeb-

⁴² Für die Anonymisierung der Schulen wurden Begriffe aus der Natur gewählt. Das japanische Substantiv *mori* bedeutet „Wald“, *hayashi* bedeutet „Hain“, und *hana* bedeutet „Blume“.

nisdarstellung in Fußnoten erläutert. Da es sich bei den Interview-Zitaten um gesprochenes Japanisch handelt und dies auch als solches übersetzt wurde, sind die Sätze in der Übersetzung nicht immer syntaktisch korrekt. Versprecher und Ausdrücke wie „ähm“ wurden zugunsten einer besseren Lesbarkeit in der Übersetzung nicht wiedergegeben.

7.1 Die Gruppe Mori – Ein Ort nach Schulschluss für die Schüler der Mori-Grundschule

Die Gruppe Mori ist in der Stadt Niigata aktiv. Es handelt sich bei dieser Gruppe um eines der so genannten „Begegnungsschule“-Projekte. Das Projekt „Begegnungsschule“ (*fureai sokuuru*) wurde im Jahr 2002 vom Bildungsausschuss der Stadt Niigata initiiert. In diesem Projekt wird das Engagement von Menschen aus dem lokalen Bezirk in den städtischen Grundschulen angeregt. Die „Begegnungsschule“-Projekte finden nach Schulschluss und an den Samstagvormittagen in den Gebäuden der Grundschulen statt; mit Hilfe von Gruppen aus engagierten Anwohnern aus dem Schulbezirk der jeweiligen Schule wird dort ein Ort geschaffen, an dem sich Erwachsene aus dem Bezirk und Kinder begegnen und wo die Kinder spielen und sich aufhalten können (Niigata-shi Kyōiku Inkai 2009: 56). Die Idee zu diesem Projekt entstand laut einem Vertreter des Bildungsausschusses der Stadt Niigata aus der Erkenntnis heraus, dass Kinder heutzutage nicht mehr in Ruhe und in Sicherheit spielen können. Da die Schule den Kindern als Ort am nächsten sei, habe man die Idee gehabt, mithilfe von Anwohnern aus dem lokalen Bezirk in der Schule einen solchen Ort für die Kinder einzurichten (Satō, Gespräch, 19. Oktober 2009). Die Gruppe Mori ist an der städtischen Mori-Grundschule in Niigata angesiedelt; daneben gab es zum Zeitpunkt des Interviews an 42 weiteren Grundschulen (von insgesamt 114 städtischen Grundschulen) in Niigata „Begegnungsschule“-Projekte.

Da die Gruppe Mori ursprünglich vom Bildungsausschuss der Stadt Niigata initiiert wurde, kann man zunächst anzweifeln, ob ihr Handeln in dem Bereich „zwischen“ Staat, Wirtschaft und Privatsphäre stattfindet, das heißt ob tatsächlich zivilgesellschaftliches Engagement vorliegt. In der vorliegenden Untersuchung wird die Gruppe jedoch als „zivilgesellschaftliche Gruppe“ verstanden, da festgestellt wurde,

dass zwar die Initiative zur Gründung der Gruppe Mori vom Bildungsausschuss kam, dass aber das Handeln der Gruppe unabhängig und selbstbestimmt ist, so dass man es nicht dem Bereich „Staat“ zuordnen kann.⁴³ Außerdem weist das Handeln der Gruppe die weiteren Charakteristika von zivilgesellschaftlichem Handeln auf, wie sie in der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Definition aufgelistet sind: Selbstorganisation und Selbstständigkeit, Handeln im öffentlichen Raum, Friedfertigkeit des Handelns, Bezug auf das allgemeine Wohl, Organisation und Andauern der Tätigkeiten und Freiwilligkeit des Handelns.

Als Vertreterin der Gruppe Mori wurde Frau Kitamoto Yumi interviewt. Frau Kitamoto war zum Zeitpunkt des Interviews 51 Jahre alt und ist Hausfrau. Sie ist seit der Gründung der Gruppe Mori dabei und war von April 2004 bis April 2008 die offizielle Vertreterin der Aktiven.

Die Autorin konnte einen Tag vor dem Interview nachmittags bei den Aktivitäten der Gruppe zuschauen. Ergänzend zum Interview werden in der Auswertung Informationen aus den Notizen der Autorin von diesem Tag hinzugezogen; dies wird in Fußnoten kenntlich gemacht.

7.1.1 Die Entstehung der Gruppe Mori: Die Initiative des Bildungsausschusses und die vorgegebene Programmatik

Bei der Gruppe Mori handelt es sich um das vom Bildungsausschuss der Stadt Niigata initiierte „Begegnungsschule“-Projekt an der Mori-Grundschule. Das Begegnungsschule-Projekt wurde im Jahr 2002 zunächst an zwei Schulen in Niigata begonnen; die Gruppe Mori wurde im Jahr 2003 als drittes Begegnungsschule-Projekt gegründet. Nach der Auswahl der Mori-Grundschule für das Projekt wandten sich die Vertreter des Bildungsausschusses an die Schule, deren Rektor auch bereit war, den Plan umzusetzen. Der Rektor sprach dafür etwa zehn Personen aus dem Schulbezirk der Mori-Grundschule an, darunter Mitglieder der Elternvertretung an der Schule (*parent teacher association*, PTA) und Vorsitzende von Nachbarschaftsvereinigungen. Diese Personen wurden zu den Gründungsmitgliedern der Gruppe Mori

⁴³ So weist die Vertreterin der Gruppe im Interview darauf hin, dass die Ideen für die Gestaltung der einzelnen Aktivitäten von den Mitgliedern selbst kommen und dass für die Planung der Aktivitäten allein die Mitglieder zuständig sind, lediglich in dem vom Bildungsausschuss vorgegebenen Rahmen (s. dazu unten).

und sind dort bis heute aktiv; darunter war auch Frau Kitamoto, die damals Zweite Vorsitzende eines Rates für das Aufziehen von Kindern und Jugendlichen im Bezirk war.

Die Gründungsmitglieder kamen zu einem Informationstreffen, bei dem ihnen Vertreter des Bildungsausschusses den Plan für das Begegnungsschule-Projekt erklärten:

„Uns wurde gesagt, dass sie gerne mehrere Male in der Woche in einem bestimmten Zeitraum Bürger als Freiwillige, Menschen aus dem Bezirk versammeln würden und so einen Ort, an dem die Kinder sicher und sorglos spielen können, und weil außerdem heutzutage die Fähigkeit der Kinder, mit Menschen umzugehen, sehr stark abnimmt, möchten sie so einen Ort schaffen, an dem die Kinder durch das Spielen mit Kindern aus unterschiedlichen Klassenstufen und durch den Umgang mit Erwachsenen vielfältige Erfahrungen machen können.“

Als Rahmen gab der Bildungsausschuss vor, dass diese Aktivitäten zunächst zweimal pro Woche stattfinden sollten, an einem Wochentag nach Schulschluss und am Samstag, und dass dies nach Möglichkeit nach einem halben Jahr auf dreimal pro Woche ausgeweitet werden sollte. Der vom Bildungsausschuss vorgegebene Rahmen umfasste außerdem die Punkte, dass die Gruppe Mori zwei bestimmte Räume in der Schule sowie die Turnhalle für ihre Aktivitäten nutzen sollte und dass jedes Mal mindestens sechs Aktive anwesend sein sollten, damit an jedem Ort mindestens zwei Aktive die Aufsicht übernehmen könnten.

Der Plan des Bildungsausschusses fand trotz anfänglicher Zweifel Anklang bei den Gründungsmitgliedern, denn ihnen erschien der Ort, den der Bildungsausschuss ihnen auf dem Informationstreffen skizziert hatte, als ein „guter Ort“:

„Wir bekamen es vom Bildungsausschuss gesagt, und auch die Menschen aus dem Bezirk hatten ein bisschen Sorge, ob wir so etwas können, aber wir sagten uns, wenn es so ein guter Ort, wenn es für die Kinder ein Ort vielfältiger Aktivitäten werden wird, dann wollen wir uns alle anstrengen, und damit begann es.“

Damit lässt sich feststellen, dass die Programmatik für die Gruppe Mori zunächst vom Bildungsausschuss vorgegeben wurde: sie besteht darin, an der Mori-Grundschule einen Ort zu schaffen, an dem die Schüler in Sicherheit und Sorglosigkeit spielen und durch das Spielen mit Schülern aus verschiedenen Jahrgangsstufen und durch den Umgang mit Erwachsenen vielfältige Erfahrungen machen können. Diese Programmatik wurde zwar vorgegeben, wurde aber von den Gründungsmit-

gliedern aufgenommen und für ihr Engagement übernommen; denn sie sagten sich, dass sie sich anstrengen wollten, um eben so einen Ort zu schaffen.

In dieser, vom Bildungsausschuss vorgegebenen und von den Gründungsmitgliedern übernommenen, Programmatik zeigt sich kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, so wie sie in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion behandelt wird. Nach Wunsch des Bildungsausschusses soll die Gruppe für die Schüler der Mori-Grundschule einen besonderen Ort schaffen, aber die Gruppe soll nicht in irgendeiner Weise soziale Ungleichheit in der Bildung, die Schüler der Mori-Grundschule betrifft, kompensieren. Auch ist der von der Gruppe Mori zu schaffende Ort nicht speziell für benachteiligte Schüler der Mori-Grundschule gedacht. Die Gründungsmitglieder haben die Programmatik übernommen: sie möchten so einen Ort schaffen, wie ihn der Bildungsausschuss skizziert hat, denn er erscheint ihnen als „guter Ort“ für die Kinder. Es zeigt sich jedoch keine Intention der Gründungsmitglieder, durch ihr Engagement in irgendeiner Weise soziale Ungleichheit in der Bildung der Schüler der Mori-Grundschule zu kompensieren.

7.1.2 Das praktische Handeln der Gruppe Mori: Ein Ort für die Schüler der Mori-Grundschule – und wie die Gruppe ihn gestaltet

Nach dem Informationstreffen mit dem Bildungsausschuss begannen die Gründungsmitglieder mit der Planung der Aktivitäten, und im September 2003, etwa drei Monate nach dem Informationstreffen, begannen die eigentlichen Aktivitäten. Die Hauptaktivität⁴⁴ der Gruppe Mori besteht darin, gemäß dem Plan des Bildungsausschusses den Schülern der Mori-Grundschule nach Schulschluss einen Ort zu bieten, an dem sie unter Beaufsichtigung spielen und Umgang mit Schülern aus anderen Jahrgangsstufen und mit Erwachsenen, nämlich den Mitgliedern der Gruppe Mori, haben können. Diese Aktivität wurde von Anfang an bis zum Zeitpunkt des Interviews ohne Veränderungen durchgeführt.

Montags und mittwochs nach Schulschluss sowie samstagsvormittags werden für jeweils zweieinhalb Stunden zwei Räume in der Schule und die Turnhalle für die

⁴⁴ Daneben feiert die Gruppe Mori einmal im Jahr ein Jubiläumsfest, zu dem die Gruppe besondere Dinge mit den Schülern macht, zum Beispiel dass alle zusammen in der Schule übernachten oder dass sie einen großen Drachen steigen lassen. In die Auswertung wurde jedoch nur die im Folgenden vorgestellte Hauptaktivität einbezogen.

Schüler der Mori-Grundschule geöffnet. In der Turnhalle können die Kinder zum Beispiel mit dem Einrad fahren und Tischtennis oder Badminton spielen, in einem Raum in der Schule können sie sich aufhalten und ihre Hausaufgaben machen, und in einem anderen Raum können sie verschiedene Kartenspiele spielen, Papier falten (Origami) und sich auf andere Weise beschäftigen. Dabei werden sie an jedem Ort von mindestens zwei Mitgliedern der Gruppe Mori beaufsichtigt.⁴⁵ Zu diesem Ort, den die Gruppe Mori anbietet, kommen jedes Mal durchschnittlich 70 der etwa 400 Schüler der Mori-Grundschule.

Man kann also sagen, dass die Gruppe Mori die vom Bildungsausschuss vorgegebene und von den Gründungsmitgliedern übernommene Programmatik – das Schaffen eines Ortes, an dem die Schüler in Sicherheit und Sorglosigkeit spielen können und an dem sie durch das Spielen mit Schülern aus verschiedenen Jahrgangsstufen und durch den Umgang mit Erwachsenen vielfältige Erfahrungen machen können – in ihrem praktischen Handeln auch umsetzt. Frau Kitamoto erklärt im Interview, dass der Bildungsausschuss die konkreten Inhalte der Aktivitäten, also die Ausgestaltung des Ortes, den jeweiligen Beteiligten an den Begegnungsschule-Projekten an jeder Schule überlässt.

An der Gestaltung des Ortes für die Schüler der Mori-Grundschule durch die Gruppe Mori lassen sich zwei wesentliche Aspekte hervorheben. Erstens können alle Schüler an diesen Ort kommen und werden dort freundlich aufgenommen, und zweitens gehen die Mitglieder auf Schüler mit Problemen, die diesen Ort aufsuchen, in ihrem Umgang mit ihnen ein.

7.1.2.1 Alle Schüler können an diesen Ort kommen und werden dort freundlich aufgenommen

Der von der Gruppe Mori geschaffene Ort richtet sich nach Angaben von Frau Kitamoto an alle Schüler der Mori-Grundschule, das heißt jedes Kind kann an diesen Ort kommen. Es ist davon auszugehen, dass alle Schüler der Mori-Grundschule von der Existenz dieses Ortes wissen, denn zu Beginn ihrer Aktivitäten machte die Gruppe die Schüler mit einem Rundbrief auf die neuen Aktivitäten aufmerksam, und seitdem werden jedes Jahr die neuen Erstklässler von ihren Klassenlehrern über die Aktivitä-

⁴⁵ Die Information in diesem Abschnitt stammen bis hier aus den Notizen der Autorin während der Teilnahme an den Aktivitäten der Gruppe Mori einen Tag vor dem Interview.

ten der Gruppe Mori informiert. Somit kann man davon ausgehen, dass kein Schüler aufgrund von Unwissenheit nicht an den Ort kommen kann – und auch nicht aufgrund mangelnder finanzieller Mittel: die Aktivitäten der Gruppe Mori sind für die Schüler kostenlos, denn sie werden durch ein Budget vom Bildungsausschuss der Stadt Niigata finanziert.

Der Ort, den die Gruppe Mori für die Schüler der Mori-Grundschule anbietet, ist nicht nur offen für alle Schüler, vielmehr wird jedes Kind, das dorthin kommt, an diesem Ort auch freundlich aufgenommen und nicht ausgeschlossen, wie Frau Kitamoto im Interview betont. Als die Interviewerin bemerkt: „Na ja, bei der Gruppe Mori kann wirklich jedes Kind kommen...“, führt Frau Kitamoto den Satz fort, wobei sie sich auf „jedes Kind“ bezieht:

„Ja, wir nehmen es auf.“

Dies gilt auch für Kinder, die sich nicht so verhalten, wie es die Mitglieder der Gruppe Mori gerne hätten. Beispielsweise wünschen sich die Mitglieder, dass sich nach Abschluss ihrer Aktivitäten alle Kinder am Aufräumen beteiligen. Sie bestrafen aber die Kinder, die dies nicht tun, nicht und schließen sie auch nicht von ihren Aktivitäten, also von dem Ort, aus:

„Was das Aufräumen [...] angeht, das wollen wir mit allen zusammen machen, auch da sind wir uns alle einig, aber wenn ein Kind nicht aufräumt und einfach in einer günstigen Situation heimlich nach Hause geht, dann machen wir nicht solche Dinge, dass wir es ergreifen, es zurück in die Schule holen und es nicht nach Hause gehen lassen, bis es nicht aufgeräumt hat. [...] Weil es unter den Mitgliedern auch ehemalige Lehrer gibt, gibt es auch Mitglieder, die sagen, dass dies ein Verstoß gegen die Regeln ist und dass es besser wäre, Kinder, die nicht beim Aufräumen helfen und schon nach Hause gehen, zu bestrafen, zum Beispiel indem die Kinder einmal nicht zur Gruppe Mori kommen dürfen, doch weil es nicht so ein Ort ist, sagen wir uns, lasst uns auch dieses Kind wieder aufnehmen, lasst uns jedes Kind aufnehmen.“

Die Mitglieder der Gruppe Mori möchten zwar durchaus den Kindern vermitteln, dass sich alle am Aufräumen beteiligen sollen, doch sie tun dies nicht durch Bestrafungen oder Ausschluss von den Aktivitäten. Vielmehr berichtet Frau Kitamoto, dass die Mitglieder der Gruppe Mori als Erwachsene mit gutem Beispiel vorangehen und nach Abschluss der Aktivitäten mit allen zusammen aufräumen; sie hoffen, dass

dadurch die Schüler, die sich bisher nicht daran beteiligt hatten, von selbst mitmachen. Allemal lässt sich festhalten, dass unabhängig davon, ob die Schüler sich am Aufräumen beteiligen oder nicht, sie auf jeden Fall zum Ort der Gruppe Mori kommen können und dort auch freundlich aufgenommen werden.

7.1.2.2 Die Mitglieder gehen auf Schüler mit Problemen ein

Die Gruppe Mori schafft an der Mori-Grundschule nicht nur einen Ort, der offen für alle Schüler ist. Wenn Schüler an diesen Ort kommen, die Probleme zu haben scheinen, dann möchte die Gruppe ihnen auch in gewisser Weise helfen und auf sie eingehen. Dafür ergreifen die Mitglieder keine speziellen Maßnahmen, sondern sie tun dies, indem sie sich darum bemühen, angemessen mit den Kindern umzugehen.

„[...] wenn da dann ein Kind ein Problem hat, dann möchte man dieses Problem schnell lösen. Aber wir können wirklich nichts Großartiges machen, aber wir hoffen, dass wir es wenigstens ein bisschen lösen können oder so, wenn wir ein bisschen Informationen über dieses Kind hätten, dann wüssten wir selbst auch, zum Beispiel, ob man mit diesem Kind besser streng umgehen sollte, oder ob man es so akzeptieren sollte wie es ist, mit welcher Einstellung man mit diesem Kind umgehen sollte, solche Informationen hätten wir gerne.“

Frau Kitamoto erklärt danach, dass die Mitglieder die Lehrer um solche Informationen bitten und sie auch bekommen, wobei sie darauf hinweist, dass sie diese Informationen aufgrund des Datenschutzes nicht nach außen tragen.

Es zeigt sich, dass die Mitglieder auf Kinder mit Problemen eingehen, aber keine speziellen Maßnahmen ergreifen, um das Problem des Kindes zu lösen; vielmehr bemühen sie sich, innerhalb ihrer Aktivitäten und innerhalb ihres Umgangs angemessen auf das Kind einzugehen:

„Es ist in etwa so ein Verhältnis, dass wir alle hoffen, dass wir ein bisschen helfen können, damit dieses Kind wenigstens ein bisschen ausgeglichen ist, dass es sich nicht so einsam fühlt, dass ihm nicht alles egal ist, was es tut. Also, ich glaube, dass niemand so weit denkt, ‚Ich will dieses Kind auf den rechten Weg bringen‘ der ‚Ich will aktiver etwas machen, um aus diesem Kind ein gutes Kind zu machen‘.“

Bei der Besprechung des Interviewmaterials mit japanischen Muttersprachlern wiesen diese darauf hin, dass der Ausdruck „ein Kind auf den rechten Weg brin-

gen“ (*kōsei suru*) bzw. „aus einem Kind ein gutes Kind machen“ (*ii ko ni suru*) sich beispielsweise auf Schüler beziehen kann, die die Schule schwänzen oder die Zigaretten rauchen. Somit könne man davon ausgehen, dass die Mitglieder der Gruppe Mori beispielsweise nicht den *school counselor* rufen, wenn ein Kind nicht zur Schule geht oder Zigaretten raucht, und dass sie auch nicht die Lehrer ansprechen, damit diese eingreifen.

Es lässt sich festhalten, dass die Mitglieder der Gruppe Mori Kindern mit Problemen, die an ihren Ort kommen, insoweit helfen, als sie sich bemühen, in ihrem Umgang mit diesen Kindern angemessen auf sie einzugehen – damit solche Kinder wenigstens an dem von der Gruppe Mori geschaffenen Ort ausgeglichen sind und sich nicht so einsam fühlen. Darüber hinausgehende Maßnahmen ergreifen die Mitglieder aber nicht.

7.1.3 Das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen auch für benachteiligte Schüler der Mori-Grundschule

Wie deutlich geworden ist, stellt die Gruppe Mori an der Mori-Grundschule einen Ort für die Schüler bereit, an dem diese sicher und sorglos spielen und Erfahrungen im Umgang mit Kindern aus anderen Jahrgangsstufen und mit Erwachsenen machen können. Doch die Mitglieder der Gruppe tun noch mehr: sie nehmen an diesem Ort alle Schüler freundlich auf, und außerdem helfen sie jedem Kind mit Problemen, das an diesen Ort kommt, insoweit, als sie in ihrem Umgang auf es eingehen – damit das Kind

„wenigstens ein bisschen ausgeglichen ist, dass es sich nicht so einsam fühlt, dass ihm nicht alles egal ist, was es tut.“

Man kann sagen, dass die Gruppe damit allen Schülern der Mori-Grundschule das Angebot eines „Ortes zum Sichwohlfühlen“ in der Schule macht. Auch wenn die Mitglieder der Gruppe Mori damit nicht explizit das Ziel verfolgen, soziale Ungleichheit in der Bildung an der Mori-Grundschule in irgendeiner Weise zu kompensieren, und auch wenn sie sich damit nicht speziell an benachteiligte Schüler richten, gibt es doch eine mögliche Anschlussstelle zwischen ihrem Handeln und Ungleichheiten im Bildungsbereich.

Eine Schweizer Studie zu den Ursachen der Schwierigkeiten nichtprivilegierter Kinder⁴⁶ beim Kompetenzerwerb in der Schule kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass sich privilegierte Kinder in der Schule wohl fühlen und Spaß haben, während die Situation für die nichtprivilegierten Kinder in der Schule relativ belastend und stressig ist (Jünger 2008: 526). Die Autorin der Studie folgert aus ihren Ergebnissen für die schulische Praxis, dass sich die Schule um das Wohlbefinden der Kinder bemühen sollte. So sei wünschenswert, „dass die Schule auf ein besseres Befinden der nichtprivilegierten Kinder in der Schule hinwirkt, denn es wurde genügend deutlich, dass die Situation für sie belastend ist.“ (Jünger 2008: 526) Zwar handelt es sich hier um eine Studie aus der Schweiz, doch auch in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung wird implizit die Tatsache angesprochen, dass die Situation für benachteiligte Schüler belastend und stressig ist: so wird von Schülern berichtet, die sich aufgrund der mangelnden finanziellen Möglichkeiten ihrer Familie das Schulessen nicht leisten können oder nicht an Ausflügen, Klassenfahrten oder Clubaktivitäten teilnehmen können (Kotoura 2009: 22; Nikkōkyō 2008c; vgl. Kapitel 3.3.1.2). Außerdem wird darauf hingewiesen, dass manche Schüler dem Unterricht nicht folgen können, weil sich ihre Familie den *juku*-Besuch für sie nicht leisten kann (Yuasa 2008: 13; vgl. Kapitel 3.3.2).

Vor dem Hintergrund dieser Studien und Beiträge ist es denkbar, dass das Handeln der Gruppe Mori auch benachteiligten Schülern der Mori-Grundschule zugute kommen kann. Geht man davon aus, dass es an der Mori-Grundschule Schüler gibt, für die die Situation in der Schule auf die oben beschriebene Art und Weise belastend und stressig ist, so kann das Angebot eines „Ortes zum Sichwohlfühlen“ in der Schule für sie auf ein besseres Befinden in der Schule hinwirken. Tatsächlich nehmen an

⁴⁶ Die Schüler aus der Untersuchung sind Viert- und Fünftklässler aus zufällig ausgewählten Schulen in privilegierten und nichtprivilegierten Gemeinden im Kanton Zürich (Jünger 2008: 23). Als „privilegierte Gemeinden“ wurden solche mit insgesamt sehr hohen Einkommens- und Vermögenswerten (gemessen am durchschnittlichen Einkommen bzw. Vermögen der natürlichen Personen der Gemeinde) und sehr hoher Bildungsbeteiligung (gemessen an den Mittelschülern und Studierenden pro 1000 Einwohnern pro Gemeinde) bezeichnet, als „nichtprivilegierte Gemeinden“ solche mit insgesamt sehr niedrigen Einkommens- und Vermögenswerten und sehr niedriger Bildungsbeteiligung (Jünger 2008: 22-23). Damit ähneln die Indikatoren für Privilegiertheit bzw. Nichtprivilegiertheit der Schüler in dieser Studie den Indikatoren für den familiären Hintergrund in der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Definition von sozialer Ungleichheit in der Bildung: Bildungsniveau, Beruf und Einkommen der Eltern (vgl. Kapitel 2.3). Auch in der vorliegenden Arbeit werden unter „benachteiligten Schülern“ Kinder verstanden, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau, eine niedrige Berufsposition und ein damit verbundenes geringes Einkommen haben, und denen aufgrund ihres familiären Hintergrundes Benachteiligungen in der Bildung entstehen können.

den Aktivitäten der Gruppe Mori Schüler aus benachteiligten Familien teil. So gibt Frau Kitamoto an, dass unter den Teilnehmern auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind und dass sich die Mitglieder bemühen, in ihrem Umgang mit diesen Kindern auf sie einzugehen, damit sie sich wohl fühlen. Zwar helfen die Mitglieder beispielsweise den Schülern nicht beim Lernen, damit sie dem Unterricht besser folgen können; denn wie oben deutlich gemacht wurde, ergreifen die Mitglieder keine Maßnahmen, die über ihren Umgang mit den Kindern im Rahmen der Aktivitäten hinausgehen. Doch die Mitglieder der Gruppe Mori bieten auch benachteiligten Schülern der Mori-Grundschule einen Ort in der Schule, wo ihre Probleme zwar nicht gelöst werden, an dem sie aber auf jeden Fall freundlich aufgenommen werden und wo Menschen auf sie eingehen und sich darum bemühen, angemessen mit ihnen umzugehen – was für sie auf ein besseres Befinden in der Schule hinwirken kann.

Hier zeigt sich eine mögliche Anschlussstelle dafür, wie das Handeln der Gruppe Mori auch benachteiligten Schülern zugute kommen kann, und damit eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe Mori und sozialer Ungleichheit in der Bildung.

7.2 Die Gruppe Hayashi – Ein „Ort zum Sein“, wie ihn sich Kinder wünschen

Die Gruppe Hayashi ist in der Stadt Mitaka aktiv; es handelt sich bei dieser Gruppe um einen der „Bezirks-Kinder-Clubs“ (*chiiki kodomo kurabu*), die seit 2005 vom Bildungsausschuss der Stadt Mitaka an jeder der 15 städtischen Grundschulen eingerichtet wurden. Das Ziel dieser „Bezirks-Kinder-Clubs“ ist es, den Schülern im Schulgebäude einen Ort zu bieten, an dem sie sich nach Schulschluss und am Wochenende in Sicherheit und unbesorgt aufhalten können (Mitaka-shi 2009b). Ähnlich wie beim Projekt der „Begegnungsschulen“ in Niigata wird mit dem Projekt der „Bezirks-Kinder-Clubs“ in Mitaka das Engagement von Menschen aus dem Schulbezirk in den städtischen Grundschulen angeregt, denn die Clubs werden von einem Komitee aus Eltern und Einwohnern des Bezirks umgesetzt (Mitaka-shi Kyōiku Inkai 2009: 44). Bei der Gruppe Hayashi handelt es sich um den „Bezirks-Kinder-Club“ an der Hayashi-Grundschule.

Wie die Gruppe Mori aus Niigata wurde auch die Gruppe Hayashi ursprünglich von der Verwaltung, nämlich dem Bildungsausschuss der Stadt Mitaka, initiiert. So kann man auch bei der Gruppe Hayashi anzweifeln, ob ihr Handeln in dem Bereich „zwischen“ Staat, Wirtschaft und Privatsphäre stattfindet, das heißt ob tatsächlich zivilgesellschaftliches Engagement vorliegt. Doch wie im Fall der Gruppe Mori wurde auch bei der Gruppe Hayashi festgestellt, dass ihr Handeln unabhängig und selbstbestimmt ist, so dass es nicht sinnvoll erscheint, es dem Bereich „Staat“ zuzuordnen.⁴⁷ Außerdem weist auch ihr Handeln die weiteren Charakteristika von zivilgesellschaftlichem Handeln auf, wie sie in der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Definition aufgelistet sind. Somit wird die Gruppe Hayashi in der vorliegenden Untersuchung als „zivilgesellschaftliche Gruppe“ verstanden und als solche in die Untersuchung mit einbezogen.

Von der Gruppe Hayashi wurde Frau Fukada Tomoko interviewt. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews etwa 50 Jahre alt und ist Hausfrau. Sie ist seit der Gründung der Gruppe dabei und fungiert als deren Vertreterin. Frau Fukada übergab der Interviewerin eine Broschüre über die Gruppe Hayashi und ihre Aktivitäten, auf die sie sich während des Interviews auch bezog. Für die Auswertung werden an einer Stelle Informationen aus der Broschüre hinzugezogen; dies wird in einer Fußnote kenntlich gemacht.

7.2.1 Die Entstehung der Gruppe Hayashi: Die Initiative des Bildungsausschusses und die vorgegebene Programmatik

Bei der Gruppe Hayashi handelt es sich um einen der vom Bildungsausschuss der Stadt Mitaka initiierten „Bezirks-Kinder-Clubs“, den Club an der Hayashi-Grundschule. Der Bildungsausschuss hatte den Plan, an allen 15 städtischen Grundschulen von Mitaka für die Schüler einen „Ort zum Sein“ (*ibasho*) zu schaffen, das

⁴⁷ So weist die Vertreterin der Gruppe Hayashi im Interview darauf hin, dass Zeit, Ort und Inhalte der Aktivitäten ganz allein von den Mitgliedern bestimmt werden, wobei es keine Vorgaben von Seiten der Stadt Mitaka gibt. Es gilt lediglich der vom Bildungsausschuss vorgegebene Rahmens des Oberziels der Aktivitäten und des Budgets (s. dazu unten). Zwar muss die Gruppe Hayashi dem Bildungsausschuss der Stadt Mitaka ihre Pläne für zukünftige Aktivitäten und Berichte vergangener Aktivitäten vorlegen, da sie von der Stadt ein Budget bekommt, doch der Bildungsausschuss macht in diesem Zusammenhang keine Vorschriften zu ihren Aktivitäten.

heißt einen Ort, an den die Schüler gehen und an dem sie sich aufhalten können⁴⁸, und dafür sollten entsprechende Gruppen gegründet werden, die an jeder Grundschule einen solchen Ort schaffen und anbieten sollten. Im Jahr 2005 sprach der Bildungsausschuss alle Vorsitzenden der Elternvertretungen an den 15 städtischen Grundschulen von Mitaka an und bat sie darum, an ihrer Schule eine entsprechende Gruppe ins Leben zu rufen. Frau Fukada war damals die Vorsitzende der Elternvertretung an der Hayashi-Grundschule, und so gründete sie an ihrer Schule die Gruppe Hayashi. Als Vorsitzende der Elternvertretung wurde Frau Fukada auch zur Vertreterin der Gruppe.

Die Vertreter des Bildungsausschusses erklärten Frau Fukada und den weiteren Mitgliedern der Elternvertretung der Hayashi-Schule das geplante Projekt. Von Seiten des Bildungsausschusses wurden dafür aber nur zwei Dinge vorgegeben: erstens das Budget, das die Gruppe Hayashi von der Stadt Mitaka bekommen würde und mit dem die Mitglieder würden auskommen müssen, und zweitens das Oberziel der Aktivitäten, das darin bestand, an der Hayashi-Grundschule einen Ort zu schaffen, an den die Schüler gehen und an dem sie sich aufhalten können. Diese beiden Vorgaben stellten den Rahmen für die neu gegründete Gruppe Hayashi und ihre Aktivitäten dar; es hieß, der Rest sei den Mitgliedern selbst überlassen.

Damit lässt sich feststellen, dass vom Bildungsausschuss bereits eine Programmatik für die Gruppe Hayashi vorgegeben wurde, wenn diese auch noch relativ vage formuliert war: das Oberziel der Aktivitäten der Gruppe Hayashi sollte sein, an der Hayashi-Grundschule einen Ort zu schaffen, an den die Schüler gehen und an dem sie sich aufhalten könnten.

Nach dem Treffen mit dem Bildungsausschuss warben Frau Fukada und die Mitglieder der Elternvertretung zunächst weitere Mitglieder für die Gruppe Hayashi an. Dafür schrieben sie einen Brief an alle Eltern der Schule und baten sie darum, dass aus jeder Klasse eine Person Mitglied bei der neu gegründeten Gruppe Hayashi werden sollte. So kamen 15 Personen zusammen, Eltern aus den 15 Klassen der Hayashi-Grundschule, die man als „Anfangsmitglieder“ bezeichnen kann. Im Interview

⁴⁸ Das japanische Substantiv *ibasho* lässt sich wörtlich als „Ort zum Sein“ übersetzen; in der vorliegenden Auswertung wird es in den meisten Fällen als „Ort, an den die Schüler/Kinder gehen und an dem sie sich aufhalten können“ übersetzt, denn dies beschreibt, was mit *ibasho* gemeint ist.

wird deutlich, dass diese Anfangsmitglieder der vom Bildungsausschuss vorgegebenen Programmatik zustimmten:

„Es meldeten sich Personen, die dem Ziel, einen Ort zu schaffen, an den die Kinder gehen und an dem sie sich aufhalten können, zustimmten, und deswegen waren alle sehr motiviert.“

Man kann somit sagen, dass die Anfangsmitglieder die vom Bildungsausschuss vorgegebene Programmatik annahmen und für ihr Engagement übernahmen.

In dieser, vom Bildungsausschuss vorgegebenen und von den Anfangsmitgliedern übernommenen, Programmatik zeigt sich kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, so wie sie in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion behandelt wird. Nach Wunsch des Bildungsausschusses soll die Gruppe Hayashi für die Schüler der Hayashi-Grundschule einen Ort schaffen, an den diese gehen und an dem sie sich aufhalten können; aber die Gruppe soll nicht in irgendeiner Weise Bildungsungleichheit, die Schüler der Hayashi-Grundschule betrifft, kompensieren. Auch ist der von der Gruppe zu schaffende Ort nicht speziell für benachteiligte Schüler gedacht. Die Anfangsmitglieder haben die Programmatik vom Bildungsausschuss übernommen: sie möchten an der Hayashi-Grundschule einen solchen Ort schaffen; es zeigt sich jedoch keine Intention der Mitglieder, durch ihr Engagement in irgendeiner Weise soziale Ungleichheit in der Bildung der Schüler der Hayashi-Grundschule zu kompensieren.

7.2.2 Entwicklung einer konkreten Programmatik im Rahmen der vorgegebenen Programmatik

Dazu wird im Interview deutlich, dass die Anfangsmitglieder die vom Bildungsausschuss vorgegebene, noch recht vage Programmatik für sich genauer definierten. Sie setzten sich zunächst zusammen und besprachen, was sie innerhalb des vom Bildungsausschuss vorgegebenen Rahmens tun wollten. Dabei machten sie sich dazu Gedanken, wie genau ein „Ort zum Sein“ – ein Ort, an den die Kinder gehen und an dem sie sich aufhalten können – aussieht.

„Am Ende sprachen wir darüber, was denn eigentlich ein Ort zum Sein für die Kinder ist.⁴⁹ Also, wir fragten uns, ‚Wenn wir Veranstaltungen machen, ist das dann ein Ort zum Sein für die Kinder?‘ und ‚Was für ein Ort ist ein Ort zum Sein für die Kinder, so wie ihn sich die Kinder wirklich wünschen?‘ Und wir sagten uns, ein Ort zum Sein für die Kinder besteht nicht darin, dass die Kinder von den Eltern, von Erwachsenen alle möglichen Dinge bekommen, dass ihnen gesagt wird ‚Wir haben auch das hier‘, ‚Hier bitte, hier bitte‘. Ja, und am Ende sagten wir uns, es ist ein Ort, an dem sie selbstständig spielen können, sie wollen doch normalerweise an einem Ort, wo sie nicht von Erwachsenen beobachtet werden, spielen oder so. Und so sagten wir uns ‚Wenn das so ist, dann wollen wir nicht diese oder jene Veranstaltungen machen, sondern wir wollen für die Kinder so einen Ort schaffen, so einen Raum, wir wollen einen Raum schaffen, an dem sich die Kinder wohl und geborgen fühlen‘.“

Die von den Anfangsmitgliedern innerhalb des vom Bildungsausschuss vorgegebenen Rahmens entwickelte konkrete Programmatik besteht also darin, einen Ort zu schaffen, an dem die Kinder sich wohl und geborgen fühlen und an dem sie selbstständig und von Erwachsenen unbeobachtet spielen können; denn nach Ansicht der Mitglieder ist dies ein Ort, wie ihn sich die Kinder wünschen. In der Besprechung des Interviewmaterials mit japanischen Muttersprachlern wiesen diese darauf hin, dass die Aussage, „Die Kinder wollen doch normalerweise an einem Ort, wo sie nicht von Erwachsenen beobachtet werden, spielen“ nicht unbedingt bedeuten muss, dass an diesem Ort keine Erwachsenen sind; man könne sie auch so verstehen, dass zwar Erwachsene im Raum sind, dass diese jedoch das Spielen der Kinder nicht permanent beobachten und sich in das Spielen nicht einmischen.

Frau Fukada betont im Interview, dass diese Programmatik, die die Anfangsmitglieder zum Zeitpunkt der Gründung besprachen, auch weiterhin das grundlegende Konzept der Gruppe Hayashi darstellt. Somit lässt sich festhalten, dass die Programmatik der Gruppe Hayashi seit der Gründung bis zum Zeitpunkt des Interviews unverändert darin besteht, an der Hayashi-Grundschule einen Ort zu schaffen, an den die Schüler gehen und wo sie sich aufhalten können, und an dem sie sich darüber hinaus wohl und geborgen fühlen und selbstständig und von Erwachsenen unbeobachtet spielen können.

Auch in dieser konkreteren Programmatik zeigt sich kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung: das Engagement der Gruppe Hayashi soll dazu die-

⁴⁹ In diesem Zitat wird das japanische Substantiv *ibasho*, das hier sehr häufig vorkommt, stets wörtlich als „Ort zum Sein“ und nicht als „Ort, an den die Kinder gehen und an dem sie sich aufhalten können“ übersetzt, damit die Satzstruktur in der deutschen Übersetzung nicht zu kompliziert wird.

nen, an der Hayashi-Grundschule einen solchen Ort zu schaffen; es wird jedoch keine Intention der Mitglieder erkennbar, dadurch in irgendeiner Weise Ungleichheit in der Bildung der Schüler der Hayashi-Grundschule zu kompensieren. Auch will sich die Gruppe Hayashi nicht speziell an benachteiligte Schüler der Hayashi-Grundschule richten; Frau Fukada erklärt im Interview, dass ihre Zielgruppe alle Schüler der Schule sind.

7.2.3 Das praktische Handeln der Gruppe Hayashi: Ein Ort für die Schüler der Hayashi-Grundschule – und wie die Gruppe ihn gestaltet

Gemäß dem Plan des Bildungsausschusses stellt die Gruppe Hayashi nach Schulschluss an der Hayashi-Grundschule einen Ort bereit, an den die Schüler gehen und wo sie sich aufhalten und spielen können. Konkret handelt es sich um mehrere Orte. Erstens ist dies die Turnhalle der Hayashi-Grundschule, in der die Schüler mittwochs nach Schulschluss Sport machen können, zum Beispiel Tischtennis oder Volleyball spielen; zweitens wird jeden Tag von Montag bis Freitag nach Schulschluss sowie samstags der Schulhof geöffnet, damit die Kinder dort nach Belieben spielen können; drittens bietet die Gruppe Hayashi mittwochs nach Schulschluss den so genannten „*free space*“ an. Dafür wird der Raum für den audiovisuellen Unterricht geöffnet und den Schülern als Ort zum selbstständigen Spielen angeboten, und die Gruppe Hayashi hält dort für die Schüler Manga, Spielzeuge, Brettspiele und anderes bereit. Normalerweise spielen die Kinder im *free space* selbstständig, aber manchmal bieten die Mitglieder auch Anleitung bei Brettspielen, Origami oder einfachen Bastelarbeiten an.⁵⁰ Etwa zehn der rund 400 Schüler der Hayashi-Grundschule kommen regelmäßig zum Ort der Gruppe Hayashi.

Im Interview wird deutlich, dass der „Ort zum Sein“, den die Gruppe Hayashi für die Schüler der Hayashi-Grundschule schafft, nicht nur ein Ort (bzw. mehrere Orte) ist, den die Kinder nach Schulschluss aufsuchen und an dem sie sich aufhalten und spielen können. Dazu weist dieser Ort folgende Charakteristika auf: erstens können die Schüler sich an diesem Ort wohl und geborgen fühlen und selbstständig spielen –

⁵⁰ Die Informationen über den *free space* stammen aus der Broschüre über die Gruppe Hayashi, die die Interviewerin von Frau Fukada bekam.

so wie es die konkrete Programmatik der Gruppe vorsieht; zweitens können alle Schüler der Hayashi-Grundschule an diesen Ort kommen, und niemand wird davon ausgeschlossen.

7.2.3.1 Die Schüler können sich an diesem Ort wohl und geborgen fühlen und selbstständig spielen

An jedem der oben beschriebenen Orte sind mindestens zwei Mitglieder der Gruppe Hayashi anwesend, die auf die Sicherheit der Kinder achten. Für das Spielen auf dem Schulhof gelten außerdem einige Sicherheitsregeln, zum Beispiel dass die Kinder keine harten Bälle und keine echten Fußbälle benutzen dürfen. Man kann also sagen, dass die Schüler sich an dem von der Gruppe Hayashi angebotenen Ort insofern geborgen fühlen können, als für ihre Sicherheit gesorgt ist.

Auch können die Kinder an den verschiedenen Orten selbstständig und von Erwachsenen unbeobachtet spielen, wie es die Programmatik der Gruppe Hayashi vorsieht. Zwar sind mit den Mitgliedern der Gruppe Hayashi bei allen Aktivitäten stets Erwachsene anwesend, aber die Mitglieder gestalten sie bewusst so, dass sie sich nicht in das Spiel der Kinder einmischen und sich die Kinder nicht von ihnen als Erwachsenen beobachtet fühlen müssen:

„Wir sagen nicht, ‚So etwas geht nicht‘, ‚So etwas darf man nicht machen‘, der ‚Mach das so‘. Wir passen nur auf, dass sich die Kinder nicht verletzen oder so, und dass es keinen Streit unter den Kindern gibt, deswegen, eine direkte Anleitung, beim Spielen eine Anleitung geben, zum Beispiel, wenn es um Handarbeiten oder so etwas geht, dann bringen wir es den Kindern bei, aber das restliche freie Spielen, das überlassen wir ihnen selbst.“

Somit zeigt sich, dass die Mitglieder ihre konkrete Programmatik in ihrem praktischen Handeln auch umsetzen, denn es wird für die Sicherheit der Kinder gesorgt, so dass diese sich geborgen fühlen können; aber ansonsten überlassen die Mitglieder den Kindern das Spielen weitgehend selbst, so wie es die Programmatik vorsieht.

7.2.3.2 Alle Schüler können an diesen Ort kommen, und niemand wird von dem Ort ausgeschlossen

Dieser Ort, den die Gruppe Hayashi an der Hayashi-Grundschule schafft, richtet sich an alle Schüler; dementsprechend macht die Gruppe den Ort auch unter allen Schü-

lern bekannt. Jeden Monat gibt die Gruppe ein Mitteilungsblatt heraus, in dem über die Aktivitäten des Monats informiert wird und die Schüler dazu eingeladen werden. Diese Mitteilungsblätter lässt die Gruppe Hayashi über die Lehrer in den Klassen an alle Schüler verteilen. Auch ist der von der Gruppe Hayashi angebotene Ort für die Schüler kostenlos, denn die Aktivitäten der Gruppe werden durch das Budget der Stadt Mitaka finanziert. Man kann also davon ausgehen, dass kein Schüler der Hayashi-Grundschule aufgrund von Unwissenheit oder mangelnder finanzieller Mittel nicht an den von der Gruppe Hayashi angebotenen Ort kommen kann.

Auch schließen die Mitglieder der Gruppe Hayashi keine Schüler von diesem Ort aus, selbst die Kinder nicht, die für Probleme sorgen. So weist Frau Fukada im Interview darauf hin, dass beim Volleyballspiel in der Turnhalle normalerweise Schüler aus den höheren Jahrgängen mitmachen, die auch gemeinsam in einer Klasse sind. Dann komme es manchmal vor, dass die Schüler Probleme, die in der Klasse aufgetreten sind, in die Aktivitäten hineinbringen, dass zum Beispiel eine Schülerin sagt, dass sie nicht bei den Aktivitäten mitmachen will, wenn ein bestimmtes anderes Mädchen dabei ist. In solchen Situationen sprechen die Mitglieder der Gruppe Hayashi den betreffenden Lehrer an und bitten ihn darum, etwas zu tun – wenn auch nicht jedes Mal und nur in dem Rahmen, in dem sie den Lehrer bitten können, ohne ihn zu sehr zu belästigen. Doch auch Schüler, die Unannehmlichkeiten bereiten, können an den von der Gruppe Hayashi geschaffenen Ort kommen und werden auf keinen Fall ausgeschlossen:

„Dass wir sagen, weil dieses Kind für Probleme sorgt, darf es nicht kommen, so etwas machen wir auf keinen Fall.“

Damit lässt sich zum praktischen Handeln der Gruppe Hayashi festhalten, dass die Gruppe für die Schüler der Hayashi-Grundschule nicht nur einen Ort schafft, an den diese kommen und an dem sie sich aufhalten können; an diesem Ort können sich die Schüler darüber hinaus wohl und geborgen fühlen sowie selbstständig und von Erwachsenen unbeobachtet spielen, und an diesen Ort können alle Schüler der Hayashi-Grundschule kommen, ohne dass jemand davon ausgeschlossen wird. Dieser Ort lässt sich wie bei der Gruppe Mori als „Ort zum Sichwohlfühlen“ beschreiben.

7.2.4 Das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen auch für benachteiligte Schüler der Hayashi-Grundschule

Auch wenn die Mitglieder der Gruppe Hayashi mit dem Anbieten des oben beschriebenen „Ortes zum Sichwohlfühlen“ nicht explizit das Ziel verfolgen, soziale Ungleichheit in der Bildung in irgendeiner Weise zu kompensieren, gibt es doch auch hier eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe Hayashi und Bildungsungleichheit – und zwar ähnlich wie bei der Gruppe Mori. Es wurde bereits in der Einzelauswertung der Gruppe Mori angesprochen, dass die Situation für Schüler, die aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sind, in der Schule belastend und stressig sein kann; dies wird in einer Schweizer Studie thematisiert (Jünger 2008: 526), aber auch in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung implizit angesprochen (Kotoura 2009: 22; Nikkōkyō 2008c; Yuasa 2008: 13). Vor diesem Hintergrund ist denkbar, dass das Handeln der Gruppe Hayashi auch benachteiligten Schülern der Hayashi-Grundschule zugute kommen kann. Geht man davon aus, dass es an der Hayashi-Grundschule benachteiligte Schüler gibt, für die die Situation in der Schule belastend und stressig ist, so kann das Angebot eines „Ortes zum Sichwohlfühlen“ in der Schule durch die Gruppe Hayashi für diese Schüler – wenn sie es wahrnehmen – auf ein besseres Befinden in der Schule hinwirken. Zwar werden mögliche Benachteiligungen bei Bildungsleistungen und -erwerb aufgrund des familiären Hintergrundes an diesem Ort nicht reduziert oder abgeschwächt. Doch die Gruppe Hayashi macht auch benachteiligten Schülern der Hayashi-Grundschule das Angebot eines Ortes in der Schule, an den sie kommen können, von dem sie auf keinen Fall ausgeschlossen werden und an dem sie sich wohl und geborgen fühlen können – was für ihr Wohlbefinden in der Schule sorgen kann. Hier zeigt sich eine mögliche Anschlussstelle dafür, wie das Handeln der Gruppe Hayashi benachteiligten Schülern zugute kommen kann, und damit eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe Hayashi und sozialer Ungleichheit in der Bildung.

Allerdings scheint das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule bei der Gruppe Hayashi gerade nicht von benachteiligten Schülern, die in einer belastenden und stressigen Situation sind, wahrgenommen zu werden. Frau Fukada erklärt im Interview, dass die meisten Teilnehmer Kinder aus „anständigen Familien“ (*chan to-*

shita go-kazoku) sind, was darauf hindeutet, dass sie aus stabilen, gesicherten Familienverhältnissen kommen. Es handele sich nicht um Kinder, die außerhalb des Ortes der Gruppe Hayashi keinen anderen Ort haben, wo sie sich wohl und geborgen fühlen können, zum Beispiel weil ihre Eltern kaum zu Hause sind. Frau Fukada bemerkt dazu, dass Mitteilungen, die in der Schule verteilt werden – so wie die monatlichen Mitteilungsblätter der Gruppe Hayashi –, sich weniger an die Kinder als vielmehr an die Eltern richten; deswegen hänge die Teilnahme der Kinder davon ab, ob die Eltern sich diese Mitteilungen gründlich durchlesen und ihre Kinder dazu anregen, einmal bei den Aktivitäten mitzumachen. Die von Frau Fukada beschriebene Aufforderung der Eltern an ihre Kinder, das Angebot der Gruppe Hayashi wahrzunehmen, lässt sich als Engagement der Eltern verstehen, ähnlich dem „Bildungsengagement“ der Eltern, das als ein Erklärungsfaktor für die Existenz von Bildungsungleichheit in Japan diskutiert wird (vgl. Kapitel 3.4). Die Aussagen von Frau Fukada deuten darauf hin, dass der familiäre Hintergrund der Schüler, in Form dieses Engagements der Eltern, einen Einfluss darauf hat, ob die Kinder an den „Ort zum Sichwohlfühlen“ der Gruppe Hayashi kommen.

7.3 Die Gruppe Mitsuke – Theaterspiel für die Schüler in Mitsuke

Die Gruppe Mitsuke, eine eingetragene NPO mit dem Status einer rechtlichen Person, stammt aus der Stadt Niigata. Sie bietet verschiedene Aktivitäten in und um Niigata an, aber ihre Hauptaktivität ist das Theaterspiel in Mitsuke, einer Stadt von knapp 42.000 Einwohnern im Zentrum der Präfektur Niigata. Diese Aktivität wird seit dem Jahr 2000 regelmäßig, jedes Jahr einmal, durchgeführt, das heißt in jedem Jahr wird ein neues Theaterstück erstellt und zur Aufführung gebracht. Daneben erstellt die Gruppe auf Bitten von Schulen hin auch Theaterstücke mit Schülern in der Stadt Niigata, im Unterricht des „Umfassenden Lernens“ (*sōgōteki gakushū*)⁵¹, oder Mitglieder der Gruppe führen an Einrichtungen für Kinder Pantomime vor. Die vorliegende Auswertung bezieht sich jedoch nur auf die Hauptaktivität, das Theaterspiel in Mi-

⁵¹ Vgl. zum Fach des „Umfassenden Lernens“ Fußnote 30, S. 85.

tsuke, denn es handelt sich dabei um die Aktivität, die kontinuierlich und regelmäßig durchgeführt wird.

Als Vertreterin der Gruppe Mitsuke wurde Frau Satō Ayako interviewt. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews etwa 55 Jahre alt und ist Hausfrau. Sie ist seit der Gründung der Gruppe Mitsuke deren Vorsitzende.

7.3.1 Die Entstehung der Gruppe Mitsuke und Frau Satō als deren zentrale Figur

Die Gruppe Mitsuke wurde im Jahr 1995 als Abspaltung einer größeren Gruppe gegründet und als eigene eingetragene NPO mit Rechtsstatus etabliert. Frau Satō war vorher bei der Vorgängergruppe aktiv, einer sehr großen Gruppe in der Präfektur Niigata, die kulturelle Aktivitäten für Kinder anbot und die Ableger in verschiedenen Kommunen der Präfektur hatte. Als nach 1990 die Phase des Hochwirtschaftswachstums in Japan zu Ende war, wurde es schwieriger, kulturelle Aktivitäten für Kinder zu finanzieren. Daraufhin wurde die Vorgängergruppe neu organisiert, und die einzelnen Ableger wurden unabhängig; aber es gab auch Ableger, die verschwanden, weil sie sich nicht mehr finanzieren konnten. In diesem Prozess, in dem die Vorgängergruppe reorganisiert und insgesamt verkleinert wurde, entstand die Gruppe Mitsuke als eigene eingetragene NPO.

Gegründet wurde die Gruppe von Frau Satō, gemeinsam mit Herrn Seki Ryōsuke, der noch heute bei der Gruppe Mitglied und angestellter Mitarbeiter ist und der wie Frau Satō bereits bei der Vorgängergruppe aktiv war. Daneben baten Frau Satō und Herr Seki bei der Gründung weitere Personen darum, Vorstandsmitglieder zu werden. Die Gruppe Mitsuke hat seit ihrer Gründung bis zum Zeitpunkt des Interviews zehn offizielle Mitglieder, allerdings wird im Interview deutlich, dass von diesen Mitgliedern nur Frau Satō und Herr Seki regelmäßig aktiv sind. Frau Satō weist selbst auf den eigentlichen Grund dafür hin, dass die Gruppe zehn Mitglieder hat: diese waren notwendig, um eine eingetragene NPO mit Rechtsstatus zu werden, denn zehn ist die im NPO-Gesetz vorgeschriebene minimale Mitgliederzahl (vgl. Foljanty-Jost / Aoki 2008: 9). Frau Satō betont, dass die von ihnen angesprochenen weiteren Personen Mitglieder geworden sind, weil sie den Absichten der Gruppe zustimmen, dass aber

nicht alle zehn immer aktiv sind. Vielmehr wird das Meiste von ihr und Herrn Seki geleistet; die weiteren Mitglieder bieten bei Bedarf Unterstützung und Hilfe.

Faktisch hat die Gruppe Mitsuke also nur zwei kontinuierlich aktive Mitglieder, Frau Satō und Herrn Seki – wobei Frau Satō eindeutig das führende Mitglied ist. Aus dem Interview geht hervor, dass Frau Satō in der Gruppe Mitsuke die zentrale Rolle spielt und dass sie der Gruppe und dem Inhalt ihrer Aktivitäten maßgeblich ihre Form gegeben hat. Sie ist auch diejenige, die die Hauptaktivität, das Theaterspiel in Mitsuke, leitet. Herr Seki ist stärker an den weiteren Aktivitäten der Gruppe Mitsuke beteiligt, beispielsweise wenn die Gruppe an Einrichtungen für Kinder Pantomime vorführt. Die vorliegende Auswertung bezieht sich somit auf die Intentionen und das praktische Handeln von Frau Satō.

Die zentrale Rolle von Frau Satō wird schon in der Entstehungsgeschichte der Gruppe Mitsuke deutlich. Als die Gruppe gegründet wurde, nahm sich Frau Satō ihre eigenen Kindheitserfahrungen als Vorbild.

7.3.2 Frau Satōs Kindheitserfahrungen als Vorbild für die Gruppe Mitsuke und deren Programmatik

Bis zur Gründung der Gruppe Mitsuke hatte Frau Satō innerhalb der Vorgängergruppe zusammen mit Kindern einige kleine Theaterstücke erstellt, doch die hauptsächlichen Aktivitäten der Vorgängergruppe hatten darin bestanden, aus großen Städten wie Tōkyō oder Ōsaka professionelle Schauspiel- oder Musikgruppen zu engagieren. Als Frau Satō im Jahr 1995 die Gruppe Mitsuke als unabhängige Gruppe etablierte, hörte sie mit solchen groß angelegten Aktionen auf und wandte sich hin zu Aktivitäten von kleinerem Maßstab:

„Ich wechselte hin zu Aktivitäten, bei denen ich direkt mit den Kindern aus der Gegend ein Theaterstück erstelle, ich legte darauf das Hauptgewicht [...]“

Der Gedanke, direkt mit Kindern aus der Gegend ein Theaterstück zu erstellen, hat seinen Ursprung in Frau Satōs Erfahrungen aus ihrer eigenen Kindheit, denn schon damals führte Frau Satō mit Kindern aus der Nachbarschaft etwas vor, wobei sie selbst die Rolle der Leiterin übernahm.

„Ich habe in meiner Kindheit, in einem kleinen Gemeindehaus auf dem Land oder so, in einem großen Zimmer in einem Privathaus, in einem großen Raum versammelten sich die Kinder und spielten auf Instrumenten oder sangen Lieder, sie machten irgendetwas, und die Mütter aus der Gegend kamen, um das zu sehen, so etwas habe ich seit meiner Kindheit gemacht. Ich habe Menschen versammelt, Kinder versammelt, und das ist sozusagen meine Primärerfahrung, sozusagen eine sehr schöne Erinnerung, also, es hat sehr viel Spaß gemacht [...]“

An diesen Aktivitäten aus ihrer Kindheit, die sie sehr positiv in Erinnerung hat, hebt Frau Satō zwei Prinzipien hervor. Das erste Prinzip war, dass alle Kinder aus der Nachbarschaft mitmachten; das zweite Prinzip bestand darin, dass alle Kinder das vorführten, was sie selbst gut konnten.

Als Frau Satō im Jahr 1995 mit Herrn Seki die Gruppe Mitsuke ins Leben rief, nahm sie sich die Aktivitäten aus ihrer Kindheit als Modell für die neu gegründete Gruppe.

„Als ich mir mit Herrn Seki sagte, lasst uns etwas machen, habe ich die Form, die mir, als ich selbst Kind war, Spaß gemacht hat, am Ende habe ich einfach die gleiche Form genommen.“

Für die Gestaltung der Aktivitäten der Gruppe Mitsuke greift Frau Satō also die guten Erfahrungen aus ihrer eigenen Kindheit auf. Damit lässt sich Frau Satōs Programmatik für die Gruppe Mitsuke und deren Aktivitäten folgendermaßen darstellen: im Rahmen einer kleineren Gruppe möchte Frau Satō direkt mit Kindern aus der Gegend ein Theaterstück erstellen, und zwar in der gleichen Form wie in ihrer Kindheit. Da diese Form Frau Satō als Kind Spaß gemacht hat, kann man davon ausgehen, dass sie den heutigen Kindern damit eben solchen Spaß ermöglichen möchte.

In dieser Programmatik zeigt sich kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, so wie sie in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion thematisiert wird, das heißt zu der Tatsache, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern abhängig von ihren familiären Hintergründen Ungleichheiten entstehen. Es wird nicht erkennbar, dass Frau Satō mit dem Theaterstück familiär bedingte Ungleichheiten in Bildungsleistungen und erwerb der Teilnehmer in irgendeiner Weise ausgleichen möchte. Somit lässt sich feststellen, dass die Gruppe Mitsuke bzw. Frau Satō als deren zentrale Person mit ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement nicht das Ziel verfolgt, Bildungsungleichheit in

irgendeiner Weise zu kompensieren. Auch sind die Aktivitäten nicht speziell für benachteiligte Schüler gedacht, denn laut Frau Satōs Aussagen im Interview sind sie nicht an eine bestimmte Zielgruppe gerichtet.

7.3.3 Frau Satōs praktisches Handeln beim Theaterspiel in Mitsuke: Für jeden Teilnehmer eine passende Rolle und ein Erfolgserlebnis

Ihre Intention, direkt mit Kindern aus der Gegend ein Theaterstück zu erstellen, verwirklicht Frau Satō im Rahmen der Hauptaktivität der Gruppe, des Theaterspiels in Mitsuke. Dieses findet im Rahmen eines Projektes eines Gemeindehauses in Mitsuke statt, wo auch geprobt wird. Bei der Planung besprechen sich Herr Seki als Vertreter der Gruppe Mitsuke und ein Vertreter des Gemeindehauses über Zeit, Ort und Durchführung der Aktivitäten; das Theaterstück selbst jedoch gestaltet allein die Gruppe Mitsuke bzw. Frau Satō als deren zentrale Figur, und sie bestimmt auch ganz allein den Inhalt des Theaterstücks.

Um Teilnehmer für das Theaterstück zu gewinnen, inseriert die Gruppe Mitsuke in verschiedenen Publikationen, die im ganzen Stadtgebiet von Mitsuke und an allen Schulen verteilt werden: in einem von der Stadt herausgegebenen Mitteilungsblatt, in Mitteilungen des Gemeindehauses und in kostenlosen Anzeigenblättchen, die an den Schulen ausliegen. Mit diesen Anzeigen erreicht die Gruppe Schüler unterschiedlichen Alters, die beim Theaterspiel mitmachen. So sind unter den durchschnittlich 30 Teilnehmern, die bei einem Theaterstück dabei sind, Schüler aus der ersten Klasse der Grundschule bis hin zur Oberschule.

Es zeigt sich, dass Frau Satō beim Theaterspiel in Mitsuke genau die zwei Prinzipien anwendet, die sie bei ihren Kindheitserfahrungen hervorhebt. Erstens betont sie im Interview, dass es ihr Grundsatz beim Theaterspiel in Mitsuke ist, dass alle mitmachen. In Frau Satōs Kindheitserfahrungen bedeutete das Prinzip der „Teilnahme aller“, dass alle Kinder aus der Nachbarschaft an den Konzerten und ähnlichen Aufführungen beteiligt waren. Beim Theaterspiel in Mitsuke bedeutet es, dass jeder Schüler, der mitmachen möchte, auch im Theaterstück mitspielt, dass also jeder Teilnehmer eine Rolle in dem Stück bekommt. Daneben kommt zweitens das Prinzip, dass jeder das vorführt, was er gut kann, beim Theaterspiel in Mitsuke zum Tragen,

denn Frau Satō gibt jedem Teilnehmer eine passende Rolle, das heißt eine Rolle, in der er „glänzt“, in der also seine Stärken zur Geltung kommen.

Damit die beiden Prinzipien funktionieren, schreibt Frau Satō das Theaterstück selbst und schneidert dabei jedem Schüler eine Rolle auf den Leib:

„Weil mein Grundsatz ist, dass alle mitmachen, weil es ein Theaterstück ist, jede Rolle, ich schreibe doch die Geschichte, ich schaue mir die Kinder an, dieses Kind bekommt diese Rolle, diese Rolle, diese Rolle, weil ich es so schreibe, gibt es auf jeden Fall eine Rolle. Eine Rolle, die zu diesem Kind passt.“

Das Stück schreibt Frau Satō erst, nachdem sie sich mit den Teilnehmern getroffen hat. Während sie bei diesen Treffen die Teilnehmer beobachtet und mit ihnen spricht, schaut sie, was für einen Charakter die unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen haben. Darauf aufbauend, entwirft sie für jeden Teilnehmer eine Rolle und gibt jedem einige kleinere Rollentexte. Dabei ist für Frau Satō das Prinzip, dass jeder Teilnehmer eine passende Rolle bekommt, in der seine Stärken zur Geltung kommen, von größerer Bedeutung als die Geschichte des Stücks:

Frau Satō: „Und dann kommen die Erwachsenen aus Mitsuke und sagen so etwas wie ‚Die Geschichte ist zu langsam‘, oder ‚Ich möchte früher wissen, was das für eine Geschichte ist‘ oder so.“

Interviewerin: „Ach so? Und dann verändern Sie es?“

Frau Satō: „Nein, ich verändere es nicht. Das ist unmöglich. Denn ich habe mir doch gedacht, wenn dieses Kind so eine Rolle spielt und so etwas sagt und spielt, dann ‚glänzt‘ es mehr als die anderen Kinder, und weil ich es auf diese Weise erstelle, muss ich die Kinder kennen.“

Frau Satō entwirft nicht nur für jedes Kind und jeden Jugendlichen eine passende Rolle; sie setzt sich auch mit jedem Teilnehmer einzeln zusammen und übt mit ihm seine Rolle so lange, bis er sie beherrscht. Im Interview wird Frau Satōs Wunsch deutlich, dass jeder Teilnehmer in seiner eigens für ihn entworfenen Rolle sein Bestes gibt, dass er diese Rolle bis zum Ende durchzieht und nicht zwischendurch abbricht. Um dies zu erreichen, setzt sie sich mit jedem einzelnen Kind und Jugendlichen geduldig zusammen.

„Ich nehme jedes einzelne Kind wirklich ernst, damit es seinen Text sagt, für diesen einen Ausspruch. Ich spreche wirklich ernsthaft mit ihm, mit diesem Kind. Deswegen, wenn es nicht alles gibt und lustlos ist, dann bin ich auch streng und werde wütend, also, ich bleibe so lange bei dem Kind, bis es es kann. Ich mache es so, dass ich dem Kind diese Rolle anvertraue, dass ich es diese Rolle spielen lasse, und deswegen ist es am Tag der Aufführung der Erfolg dieses Kindes.“

Hier wird erkennbar, dass Frau Satō mit ihrem Handeln weniger das Ziel verfolgt, ein perfektes Theaterstück auf die Bühne zu bringen, als vielmehr das Ziel, jedem Kind oder Jugendlichen am Ende, am Tag der Aufführung, sein eigenes Erfolgserlebnis zu ermöglichen. Dieser Erfolg soll nicht auf einem perfekten Auftritt, sondern auf der eigenen Leistung und Anstrengung jedes einzelnen Teilnehmers beruhen, wie es im folgenden Interview-Zitat anklingt:

„Sowohl Singen als auch Tanzen, es sind wirklich nur Kinder, die weder Tonempfinden noch Rhythmusgefühl haben, aber das arrangiere ich entsprechend, wenn sie so auftreten, dass es so aussieht, dann ist das in Ordnung, und auf jeden Fall soll das Kind seine eigene Rolle bis zum Ende durchziehen, [...] das Kind soll es zu seiner eigenen Leistung machen.“

Zum praktischen Handeln von Frau Satō lässt sich somit festhalten, dass sie mit den Kindern und Jugendlichen in Mitsuke ein Theaterstück erstellt, in dem jeder Teilnehmer auftritt und eine passende Rolle hat, in der seine Stärken zur Geltung kommen – ganz so wie in Frau Satōs Kindheitserfahrungen. Dazu gibt Frau Satō jedem Teilnehmer die Möglichkeit, am Tag der Aufführung mit seiner eigens für ihn entworfenen Rolle einen Erfolg zu erleben, der auf seiner eigenen Leistung und Anstrengung beruht. Dies wird dadurch realisierbar, dass Frau Satō das Theaterstück selbst schreibt und darin jedem Kind oder Jugendlichen eine passende Rolle gibt und dass sie sich mit allen Teilnehmern so lange einzeln zusammensetzt, bis sie ihre Rolle beherrschen.

7.3.4 Das Angebot eines Erfolgserlebnisses auch für benachteiligte Schüler aus Mitsuke

Wie bereits angesprochen, verfolgt Frau Satō mit ihrem Engagement nicht das Ziel, soziale Ungleichheit in der Bildung in irgendeiner Weise zu kompensieren, und ihre Aktivitäten richten sich auch nicht speziell an benachteiligte Schüler. Es gibt jedoch

eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe Mitsuke bzw. von Frau Satō als deren zentraler Figur und Ungleichheiten im Bildungsbereich.

Im Kapitel zu den japanischen Forschungen zu Bildungsungleichheit wurde dargestellt, dass Schüler in Japan aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sein können. So ist empirisch nachgewiesen, dass in Japan die Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau und einer niedrigeren beruflichen Position tendenziell einen „niedrigeren“ Bildungserwerb haben, das heißt ein niedrigeres Bildungsniveau erreichen und auf in der Rangordnung niedriger angesiedelte Bildungsinstitutionen gehen, und dass sie tendenziell schlechtere Bildungsleistungen haben. Erklärt wird dies unter anderem durch die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für Bildung zu tragen, und durch das unterschiedlich starke Bildungsengagement der Eltern (vgl. Kapitel 3). Deutlich wird, dass benachteiligte Schüler in Japan aufgrund ihres familiären Hintergrundes Misserfolge bei Bildungsleistungen und -erwerb erfahren können, wenn sie zum Beispiel schlechte Schulnoten bekommen oder keine Oberschulbildung erwerben können, obwohl sie es gerne möchten. In der bereits zitierten Studie aus der Schweiz zu den Ursachen der Schwierigkeiten nichtprivilegierter Kinder beim Kompetenzerwerb in der Schule wird festgestellt, dass die häufigen schlechten Schulnoten bei nichtprivilegierten Kindern zu Frustration und mit der Zeit zu einem geschwächten Selbstwertgefühl führen können (Jünger 2008: 537). Ähnliche Aussagen werden auch für Japan gemacht: so bemerkt Toyama-Bialke (2003: 31-32) im Zusammenhang mit der japanischen Diskussion über Jugendkriminalität, dass Jugendliche in Japan, die in einem Kontext von großem akademischen Druck keine schulischen Erfolge erreichen, leicht frustriert werden und sich dann der Kriminalität hingeben können und dass schulische Misserfolge wiederum im Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund der Schüler stehen können.⁵² Selbst wenn sie nicht gleich kriminell werden, ist doch grundsätzlich davon auszugehen, dass auch bei benachteiligten Schülern in Japan schulische Misserfolge zu Frustration und einem geschwächten Selbstwertgefühl führen können.

⁵² Dieser Zusammenhang spielt in der japanischen Diskussion zu Jugendkriminalität jedoch eine untergeordnete Rolle (Toyama-Bialke 2003: 32).

Vor dem Hintergrund dieser Beiträge ist denkbar, dass das Handeln von Frau Satō auch benachteiligten Schülern zugute kommen kann. Beim Theaterspiel in Mitsuke bietet Frau Satō jedem Teilnehmer die Möglichkeit, ein Erfolgserlebnis zu haben, das auf seiner eigenen Leistung und Anstrengung beruht. Da alle Schüler aus Mitsuke beim Theaterspiel mitmachen können und da jeder Teilnehmer auf jeden Fall eine Rolle bekommt, gilt dieses Angebot auch für benachteiligte Schüler aus Mitsuke.⁵³ Zwar wird ein Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines benachteiligten Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb durch das Erleben eines Erfolgs beim Theaterstück nicht entkoppelt oder abgeschwächt. Doch es ist denkbar, dass durch das Erleben eines Erfolgs in einem anderen Kontext das Selbstwertgefühl von benachteiligten Schülern gestärkt wird, was es ihnen erleichtern kann, mit möglichen Misserfolgen bei Bildungsleistungen und -erwerb umzugehen. In einer Publikation der Psychotherapeutin und Psychologin Boglarka Hadinger mit Ratschlägen für Eltern und Lehrer, wie sie das Selbstwertgefühl ihrer Kinder und Schüler stärken und wie sie es ihnen erleichtern können, mit Misserfolg optimal umzugehen, wird ein Stützpfiler eines gesunden Selbstwertgefühls in der Erfahrung von Kompetenz und der inneren Überzeugung: „Ich kann etwas“ gesehen (Hadinger 2003: 24). Einer von Hadingers Tipps für das Ermöglichen einer Erfahrung von Kompetenz besteht darin, das Kind in eine Situation zu bringen, in der es das Geleistete selber präsentieren kann (Hadinger 2003: 29). Durch das Theaterspiel in Mitsuke bringt Frau Satō jeden teilnehmenden Schüler in eine Situation, in der er das von ihm Geleistete, die Aufführung seiner Rolle, die auf seiner eigenen Leistung und Anstrengung beruht, vor Publikum vorführen kann. Hier zeigt sich eine mögliche Anschlussstelle dafür, wie das Handeln der Gruppe Mitsuke benachteiligten Schülern zugute kommen kann, und damit eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe und sozialer Ungleichheit in der Bildung.

⁵³ Bei der Gruppe Mitsuke wurde aufgrund eines Interviewerfehlers nicht erfragt, ob unter den Teilnehmern benachteiligte Schüler sind. Auf die Frage, was für Kinder und Jugendliche an den Aktivitäten teilnehmen, antwortete Frau Satō zunächst damit, dass es Schüler von Grund-, Mittel- und Oberschulen sind, und erläuterte dann, dass es in Japan weniger Ober- als Grund- und Mittelschulen gibt und somit auf eine Oberschule auch Schüler gehen, die nicht in unmittelbarer Nähe wohnen. An dieser Stelle verlor die Interviewerin kurzzeitig den Faden und hakte nicht nach, aus was für Familien diese Grund-, Mittel- und Oberschüler kommen, sondern ging zur nächsten Frage über.

7.4 Die Gruppe Ibaraki - Mit eigens entwickelten Aktivitäten auf Schüler-Probleme reagieren

Die Gruppe Ibaraki stammt aus der Stadt Ishioka in der Präfektur Ibaraki. Es handelt sich um eine eingetragene NPO mit dem Status einer rechtlichen Person. Von der Gruppe Ibaraki wurden auf deren Wunsch drei Vertreter einzeln interviewt: der Vorstandsvorsitzende Herr Takahashi Motohiro sowie die Vorstandsmitglieder Herr Nakamura Norio und Herr Hashimoto Gen. Herr Takahashi war zum Zeitpunkt des Interviews 56 Jahre alt, er besitzt zwei *juku* in Ishioka und unterrichtet dort auch. Er hat die Gruppe (zusammen mit anderen) gegründet und ist bis heute ihr Vorstandsvorsitzender. Herr Nakamura und Herr Hashimoto waren zum Zeitpunkt des Interviews 32 und 26 Jahre alt. Sie waren beide früher Schüler an Herrn Takahashis *juku*, unterrichten dort heute als Lehrer und sind beide etwa seit dem Jahr 2001 bei der Gruppe Ibaraki aktiv. Der Vorsitzende Herr Takahashi wurde über die Gruppe allgemein, ihre Entstehungsgeschichte und ihre Ziele sowie über die Aktivitäten „Bildungsberatung“ und „Vortrags-Aktivitäten“ interviewt. Herr Nakamura und Herr Hashimoto wurden über die Aktivitäten „Naturerlebnis“ bzw. „Aufsatzwettbewerb“ interviewt, für die sie, gemeinsam mit anderen Mitgliedern der Gruppe, zuständig sind. Die Auswertung beruht im Wesentlichen auf dem Interview mit Herrn Takahashi, ergänzend dazu werden Informationen über die Aktivitäten „Naturerlebnis“ und „Aufsatzwettbewerb“ aus den anderen beiden Interviews verwendet; dies wird in Fußnoten kenntlich gemacht. Bei den Original-Zitaten aus den Interviews wird jeweils angegeben, aus welchem Interview das Zitat stammt.

7.4.1 Die Entstehung der Gruppe Ibaraki und ihre anfängliche Programmatik zum Thema „Nicht-Schulbesuch“

Herr Takahashi eröffnete in den 1970er Jahren in der Stadt Ishioka eine *juku*, die zum Zeitpunkt des Interviews immer noch besteht und an der Herr Takahashi auch weiterhin lehrt. Seit der Eröffnung der *juku* fragten ihn immer wieder Eltern um Rat bezüglich ihrer Kinder, und meistens ging es dabei um *futōkō*. *Futōkō* bedeutet wörtlich übersetzt „Nicht-zur-Schule-gehen“ und bezeichnet das Phänomen, dass Schüler aus verschiedenen Gründen (unter anderem psychische Faktoren wie Antriebslosig-

keit oder plötzliche Ängstlichkeit, aber auch schulisch bedingte Anlässe wie Schikane unter Schülern) nicht zur Schule gehen oder gehen können, obwohl sie es möchten (Erbe 2000: 211). Die Zahl solcher Kinder und Jugendlichen ist in Japan seit 1975 stetig angestiegen. Im Schuljahr 1998 fehlten rund 0,33 Prozent aller Grundschüler und 2,32 Prozent aller Mittelschüler mehr als 30 Tage im Schuljahr (Erbe 2000: 210). In der vorliegenden Auswertung wird *futōkō* in Anlehnung an Erbe (2000: 210) als „Nicht-Schulbesuch“ und die von *futōkō* betroffenen Kinder und Jugendlichen in Anlehnung an Richter und Schneider (2007: 302) als „Schulmeider“ bezeichnet.

Weil Herr Takahashi immer mehr Ratgesuche von Eltern von Schulmeidern bekam und er nicht mehr allein damit fertig wurde, fragte er im Jahr 2000 beim Bildungsausschuss der Präfektur Ibaraki um Rat, wo ihm vorgeschlagen wurde, zusammen mit Personen in einer ähnlichen Situation eine Organisation zu gründen. Herr Takahashi griff diesen Vorschlag auf, da er von *juku*-Lehrerkollegen gehört hatte, dass auch sie um Rat bezüglich des Nicht-Schulbesuches gefragt worden waren. Für die zu gründende Organisation schien Herrn Takahashi die Form einer eingetragenen NPO mit dem Status einer rechtlichen Person geeignet, wie sie zwei Jahre zuvor, 1998, mit dem NPO-Gesetz etabliert worden war (vgl. Foljanty-Jost / Aoki 2008: 3). Am 23. März 2000 gründete Herr Takahashi gemeinsam mit elf Bekannten und Kollegen, darunter vorwiegend *juku*-Besitzer, die Gruppe Ibaraki, und am 14. Juni desselben Jahres erlangte die Gruppe den Status einer eingetragenen NPO.

Als die Gründungsmitglieder die Gruppe ins Leben riefen, sprachen sie darüber, warum es dazu kommt, dass Kinder nicht in die Schule gehen, wie Herr Takahashi berichtet:

„Schon lange, bevor wir unsere NPO gründeten, war ich selbst immer wieder wegen des Nicht-Schulbesuchs um Rat gefragt worden. Und als wir dann alle die Organisation gründeten, sprachen wir darüber, warum es wohl dazu kommt, dass Kinder zu Schulmeidern werden. Natürlich kamen wir zu keinem Ergebnis, denn es gibt viele Gründe, und wir sagten uns, wenn das so ist, möchten wir uns, bevor es überhaupt dazu kommt, dass ein Kind zum Schulmeider wird, also, wir möchten uns darum bemühen, dass es erst gar nicht zum Nicht-Schulbesuch kommt.“ (Interview Takahashi)

Ursprünglich wurde die Gruppe Ibaraki also gegründet, um als Gruppe die vielen Ratgesuche von Eltern bezüglich des Nicht-Schulbesuchs ihrer Kinder zu bewältigen;

zusätzlich wollten sich die Gründungsmitglieder darum bemühen, dem Nicht-Schulbesuch von vornherein vorzubeugen. Diese Ziele prägten die Programmatik der Gruppe Ibaraki in der Anfangszeit, so dass man als anfängliche Programmatik festhalten kann: die Gruppe möchte dem vorbeugen, dass Kinder zu Schulmeidern werden, und wenn es schon dazu gekommen ist, möchte sie sich darum bemühen, dass die Kinder wieder zur Schule gehen.

In dieser anfänglichen Programmatik zeigt sich kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, so wie sie in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion thematisiert wird, das heißt zu der Tatsache, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern abhängig von ihren familiären Hintergründen Ungleichheiten entstehen. Zwar kann man sagen, dass der Nicht-Schulbesuch den Bildungserwerb eines Schülers beeinträchtigt; es wird jedoch in der Literatur zu *futōkō* darauf hingewiesen, dass der Nicht-Schulbesuch in keiner Beziehung zum individuellen familiären Hintergrund der betroffenen Schüler, wie dem Beruf oder der Erziehungseinstellung der Eltern, zu stehen scheint (Erbe 2000: 213)⁵⁴ – insofern steht das Thema des Nicht-Schulbesuches in keinem direkten Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung. Somit lässt sich feststellen, dass die Gruppe Ibaraki laut ihrer anfänglichen Programmatik mit ihrem Engagement nicht das Ziel verfolgt, Bildungsungleichheit in irgendeiner Weise zu kompensieren.

7.4.2 Mit Naturerlebnissen und Bildungsberatung dem Nicht-Schulbesuch vorbeugen und Schulmeidern helfen

Ihre anfängliche Programmatik setzt die Gruppe Ibaraki im Rahmen von zwei Aktivitäten in die Praxis um: der Aktivität „Naturerlebnis“ (*shizen taiken*) für die Kinder und der Aktivität „Bildungsberatung“ (*kyōiku sōdan*) für die Eltern. Bei der Besprechung des Interviewmaterials mit japanischen Muttersprachlern wiesen diese darauf hin, dass der Ausdruck „*shizen taiken*“, „Naturerlebnis“, in Japan eine häufig gebrauchte Bezeichnung für „naturnahe“ Aktivitäten ist. So gebe es an vielen Schulen

⁵⁴ Stattdessen wird bei den außerschulischen Faktoren ein grundlegender Wandel im Familienleben für das Phänomen des Nicht-Schulbesuchs verantwortlich gemacht: „Durch die geringe Geschwisterzahl lasteten zu hohe Erwartungen auf dem einzelnen Kind, zugleich wachse es isoliert und ungeübt in menschlichen Beziehungen heran. Die heutigen Kinder seien psychisch allzu abhängig von ihren Eltern und gerieten schon bei geringen Schwierigkeiten aus dem seelischen Gleichgewicht.“ (Erbe 2000: 213)

„Naturerlebnis-Lernen“ (*shizen taiken gakushū*), und auch Gemeindezentren böten Naturerlebnis-Aktivitäten an, zum Beispiel Sommercamps mit Zelten. Die Gruppe Ibaraki wählte diese Art von Aktivitäten, um dem vorzubeugen, dass Kinder zu Schulmeidern werden. Als sich die Gründungsmitglieder überlegten, was sie machen könnten, damit es erst gar nicht zum Nicht-Schulbesuch kommt, kamen sie zu folgendem Ergebnis:

„Wir sagten uns, lasst uns dafür sorgen, dass die Kinder von klein auf in der Natur spielen, lasst uns die Kinder stark machen. Solche Aktivitäten dachten wir uns aus, nämlich Naturerlebnis-Aktivitäten, Aktivitäten, in denen wir spielen wollten.“ (Interview Takahashi)

Das japanische *kokoro wo tsuyoku shiyō* aus diesem Zitat bedeutet wörtlich „lasst uns ihre Seele stärken“. Nach der Besprechung mit japanischen Muttersprachlern wurde die Übersetzung „lasst uns die Kinder stark machen“ gewählt, womit nicht die physische, sondern die psychische Stärke gemeint ist. Gemeint ist, dass die Kinder lernen sollen, nicht sofort aufzugeben, wenn ein Problem auftaucht, sondern zu überlegen, wie man dieses Problem lösen kann, und dass sie lernen sollen, Dinge auszuhalten und in dieser Hinsicht Ausdauer zu entwickeln. Herr Takahashi betont, dass den Mitgliedern besonders das Konzept des „Spielens“ wichtig ist, um die Kinder so zu stärken. Hier zeigt sich also der Gedanke, dass die Kinder durch die Naturerlebnisse und das Spielen in der Natur psychisch „gestärkt“ werden sollen, damit sie in der Schule mehr aushalten können und bei Problemen nicht sofort resignieren, indem sie nicht mehr zur Schule gehen möchten.

Die Naturerlebnisse der Gruppe Ibaraki richten sich an Grund- und Mittelschüler aus der näheren Umgebung, nämlich aus der Stadt Ishioka und der benachbarten Stadt Doura. Jedes Mal nehmen etwa 40 bis 50 Kinder teil. Als Beispiele für die Naturerlebnis-Aktivitäten nennt Herr Takahashi, dass die Mitglieder mit den Schülern Floßfahrten auf dem Fluss machen, ihnen „Landwirtschaftserlebnisse“ wie das Ernten von Süßkartoffeln bieten oder mit ihnen in den Bergen in der Präfektur Ibaraki wandern gehen. Zum Zeitpunkt des Interviews machte die Gruppe Ibaraki im Rah-

men der Naturerlebnisse vor allem Wanderungen in der Natur.⁵⁵ Auf dem Wanderweg gibt es zwischendurch verschiedene Haltepunkte, wo die Mitglieder mit den teilnehmenden Schülern Spiele machen. Beispielsweise müssen die Kinder durch ein künstliches Spinnennetz kriechen und versuchen, durch immer engere Löcher zu gelangen. Außerdem sammeln die Mitglieder und die Teilnehmer während des Wanderns Essbares, das sie dann zu Mittag essen, und Materialien aus der Natur, mit denen sie etwas basteln. Hier zeigt sich, wie die Gruppe Ibaraki in ihren Aktivitäten dafür sorgt, dass die teilnehmenden Schüler in der Natur spielen und dabei besondere Erlebnisse haben.

Die Naturerlebnis-Aktivitäten initiierte die Gruppe Ibaraki mit dem vorrangigen Ziel, dadurch dem Nicht-Schulbesuch vorzubeugen; doch Herr Takahashi weist im Interview darauf hin, dass bei den Naturerlebnis-Aktivitäten auch Kinder mitmachen können, die schon zu Schulmeidern geworden sind, und dass es auch ihnen nach und nach hilft, wieder zur Schule zu gehen.

Das Ziel, dem Nicht-Schulbesuch vorzubeugen und bereits betroffenen Schülern zu helfen, verfolgt die Gruppe Ibaraki auch mit ihrer Aktivität „Bildungsberatung“ (*kyōiku sōdan*). Damit sie als Gruppe Beratung anbieten konnten, mussten die Mitglieder zunächst lernen, wie man berät, und ein entsprechendes Zertifikat erwerben; dann wurde die Bildungsberatung neben dem Ermöglichen von Naturerlebnissen zu einer zweiten Aktivität der Gruppe. Die Beratung machten zum Zeitpunkt des Interviews Herr Takahashi, Herr Nakamura und ein weiteres Mitglied der NPO, die alle das entsprechende Zertifikat haben. Während sich die Naturerlebnisse an die Kinder richten, zielt die Beratung bezüglich des Nicht-Schulbesuches auf die Eltern von Schulmeidern ab. Nach Herrn Takahashis Meinung liegt ein Grund dafür, dass ein Kind nicht mehr zur Schule gehen will, oft bei den Eltern, vor allem bei der Mutter. So erklärt er, dass es in den meisten Familien nur ein oder zwei Kinder gibt und dass sich besonders die Mutter oft zu stark auf ihr Kind konzentriert. Man kann diese Aussage so verstehen, dass sich die Mutter beim Auftreten des kleinsten Problems bei ihrem Kind sofort Sorgen macht und dies auch auf ihr Kind überträgt. Ausgehend von seinen Überlegungen entwickelte Herr Takahashi im Laufe der Zeit eine speziel-

⁵⁵ Diese und die folgenden Informationen über die Naturerlebnis-Aktivitäten in diesem Abschnitt stammen aus dem Interview mit Herrn Nakamura.

le Methode der Beratung, die darin besteht, die Mutter zu loben. Während der Beratungssitzungen beruhigt er die Mutter, sagt ihr, dass ihre Art und Weise der Erziehung in Ordnung ist und dass auch ihr Kind in Ordnung ist, dass es weder dumm ist noch irgendwelche anderen Probleme hat. Herr Takahashi ist der Ansicht, dass, wenn die Mutter beruhigt ist, auch das Kind innerlich gefestigt ist und dann nach und nach wieder zur Schule geht.

An beiden Aktivitäten, Naturerlebnis und Bildungsberatung, zeigt sich, wie die Gruppe Ibaraki ihre anfängliche Programmatik – die Mitglieder möchten dem vorbeugen, dass Kinder zu Schulmeidern werden, und wenn es schon dazu gekommen ist, möchten sie sich darum bemühen, dass die Kinder wieder zur Schule gehen – in ihren Aktivitäten ganz systematisch umsetzt: zunächst überlegt die Gruppe, wie es zum Nicht-Schulbesuch kommt bzw. wie man Kinder davor bewahren kann, dass sie zu Schulmeidern werden; ausgehend von ihren Überlegungen beginnt die Gruppe mit entsprechenden Aktivitäten bzw. entwickelt entsprechende Methoden.

7.4.3 Ein neues Thema und eine neue Aktivität: Mit dem Aufsatzwettbewerb Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern ermöglichen

Später kamen als dritte Aktivität der Gruppe die Vortrags-Aktivitäten (*kōen katsudō*) hinzu, die von den Mitgliedern der Gruppe nur Herr Takahashi durchführt: er hält Vorträge an Grund-, Mittel- und Oberschulen in der ganzen Präfektur Ibaraki. Es gibt Vorträge für Schüler, Eltern und Lehrer, zum Beispiel zum Sinn des Lernens, zu Arten und Weisen der Kindererziehung und dazu, wie man bei den Kindern Lust und Interesse am Unterricht weckt. Diese Aktivität wurde jedoch nicht von der Gruppe Ibaraki selbst ins Leben gerufen, sondern Herr Takahashi wurde fünf oder sechs Jahre nach Gründung der NPO vom Bildungsausschuss der Präfektur Ibaraki darum gebeten, an einer Mittelschule einen Vortrag über die Bildung und Erziehung von Kindern zu halten. Den Mitgliedern des Bildungsausschusses war Herr Takahashi bekannt, und sie hielten ihn für einen geeigneten Redner zu diesem Thema. Herrn Takahashis Vortrag an der Mittelschule kam sehr gut an, was sich unter den Rektoren weiterer Schulen verbreitete, und so wurde er von mehr und mehr Rektoren um Vorträge gebeten. Nach wie vor hält Herr Takahashi diese Vorträge nur, wenn er

darum gebeten wird; anders als bei den Naturerlebnissen und der Bildungsberatung dienen die Vortrags-Aktivitäten also nicht dazu, bestimmte Ziele der Gruppe zu verfolgen.

Entscheidend für die Auswertung ist die Tatsache, dass Herrn Takahashi bei seinen Vorträgen in den Schulen auffiel, dass die Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern oftmals nicht gut funktioniert. Er bekam von Mittel- und Oberschulen viele Anfragen zu Vorträgen, die sich damit beschäftigen sollten, wie man eine bessere Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern ermöglichen kann. In der Besprechung des Interviewmaterials mit japanischen Muttersprachlern wiesen diese darauf hin, dass es hier nicht allein darum geht, überhaupt miteinander zu sprechen, sondern um eine Art von Kommunikation, bei der jeder dem anderen zuhört und das, was er sagt, aufnimmt; eine Art von Kommunikation, bei der sich beide Partner wohl fühlen.

Herr Takahashi behandelte die Frage, wie man eine bessere Kommunikation ermöglichen kann, nicht nur in seinen Vorträgen. Ausgehend von seiner Beobachtung, dass dies anscheinend ein wichtiges Thema bei Mittel- und Oberschülern ist, initiierte er auch eine neue Aktivität, die darauf abzielt, eine bessere Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern zu ermöglichen. Dies ist die jüngste Aktivität der Gruppe Ibaraki, der „Aufsatzwettbewerb“ (*sakubun konkuruu*), der seit 2007 jedes Jahr einmal durchgeführt wird.

Vor der weiteren Erläuterung des Aufsatzwettbewerbs muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass nicht mehr das Thema des Nicht-Schulbesuches für die Gruppe Ibaraki im Mittelpunkt steht. Die Gruppe möchte nun nicht mehr nur dem Nicht-Schulbesuch vorbeugen bzw. bereits betroffenen Schülern helfen, sondern sie möchte auch eine bessere Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern ermöglichen. Daran wird offenbar, dass die anfängliche Programmatik nicht mehr allein gilt und dass für die Gruppe Ibaraki das Ziel hinzugekommen ist, eine bessere Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern zu ermöglichen. Auch in diesem neu hinzugekommenen Ziel zeigt sich jedoch kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, das heißt zu der Tatsache, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern abhängig von ihren familiären Hintergründen Ungleichheiten entstehen. Es lässt sich auch hier nicht feststellen, dass die Gruppe

Ibaraki mit ihrem Engagement in irgendeiner Weise auf eine Kompensierung von Bildungsungleichheit abzielt. Auch richtet sich die neue Aktivität des Aufsatzwettbewerbes nicht speziell an benachteiligte Schüler, denn die Zielgruppe des Wettbewerbs sind nach Angaben von Herrn Hashimoto sämtliche Grund-, Mittel- und Oberschüler in der Präfektur Ibaraki sowie deren Eltern.

Wie schon bei der Gründung der Gruppe wird deutlich, dass die Gruppe Ibaraki hier auf ein bestimmtes Thema reagiert, das die Mitglieder – in diesem Fall der Vorsitzende Herr Takahashi – als Problem wahrnehmen, das ihnen als lösungsbedürftig erscheint und das sie als Gruppe angehen möchten. Bei der Gründung der Gruppe war dies das Thema des Nicht-Schulbesuches, in jüngerer Zeit hat sich als neues Thema die mangelhafte Kommunikation zwischen Schülern und ihren Eltern gezeigt. In beiden Fällen machen sich die Mitglieder zunächst Gedanken darüber, wie es zu dem jeweiligen Problem kommt und wie man es dementsprechend angehen kann, und ausgehend von diesen Überlegungen beginnt die Gruppe mit entsprechenden Aktivitäten bzw. entwickelt entsprechende Methoden, um das Problem anzugehen.

Im Fall der mangelhaften Kommunikation ist das der von Herrn Takahashi eigens entwickelte Aufsatzwettbewerb. Herr Takahashi weist im Interview darauf hin, dass seiner Meinung nach bei der Kommunikation das Wichtigste ist, den Partner anzuerkennen. Jemanden anzuerkennen oder auch zu loben, falle den Japanern jedoch sehr schwer. Es sei ein Charakteristikum des japanischen Volkes, dass die Japaner ihre Gesprächspartner nicht leicht offen loben könnten. Ausgehend von diesen Überlegungen entwickelte Herr Takahashi die Methode, die Anerkennung bzw. das Lob im Geheimen, in Form eines Aufsatzes, aufschreiben zu lassen; denn er ist der Ansicht, dass das Loben kein Problem ist, solange es im Geheimen aufgeschrieben und nicht direkt gesagt wird. Bei der Aktivität des Aufsatzwettbewerbs geht es dementsprechend darum, dass Schüler in Aufsätzen ihre Eltern und umgekehrt die Eltern ihre Kinder loben sollen. Indem der Gelobte danach den Aufsatz liest, soll nach dem Willen der Gruppe Ibaraki Kommunikation zwischen Eltern und Kindern ermöglicht werden.

Der Aufsatzwettbewerb wird mit Unterstützung des Bildungsausschusses der Präfektur Ibaraki an sämtlichen Grund-, Mittel- und Oberschulen in der Präfektur ausge-

schrieben.⁵⁶ Dazu informiert der Bildungsausschuss die Schulen, und die Lehrer machen es den Schülern bekannt. Am ersten Wettbewerb im Jahr 2007 beteiligten sich etwa 450 Schüler und Eltern; seitdem ist die Teilnehmerzahl stetig angestiegen, bis auf 700 Teilnehmer im Jahr 2009. Die eingereichten Aufsätze werden in zwei Auswahlrunden von zwei verschiedenen Jurys – einer Jury aus Vorstandsmitgliedern der Gruppe Ibaraki und einer Jury aus Unterstützern der Gruppe, von denen die meisten etwas mit Bildung zu tun haben, zum Beispiel als Lehrer – begutachtet und in den Kategorien „Grundschüler“, „Mittelschüler“, „Oberschüler“ und „Eltern“ prämiert. Insgesamt bekommen jährlich etwa 30 Teilnehmer Preise. Die Aufsätze, die einen Preis bekommen, sind nach Angaben von Herrn Hashimoto

„hervorragende Werke, Werke, die im Herzen nachklingen“ (Interview Hashimoto),

also Aufsätze, die berühren:

„Wenn die Mutter in einer sehr schwierigen Situation ist, wenn sie zum Beispiel krank ist, oder wenn sie schon dieses Kind hat, aber wieder schwanger ist, und die Mutter möchte alles Mögliche machen, zum Beispiel den Haushalt, oder sie hat alles Mögliche zu tun, aber sie kann sich nicht so bewegen, wie sie es möchte. Und dann macht das Kind [...] alle möglichen Dinge für die Mutter und hilft ihr. Und so etwas, sozusagen die Hilfe zwischen Eltern und Kindern, diese Situation, wenn man den Aufsatz liest, liest man nicht nur die Wörter, sondern man kann es sich in Gedanken vorstellen, die Situation. Deswegen, auch wenn man eigentlich nur die Wörter liest, hat man das Gefühl, als wäre man selbst dort. Und solche Aufsätze haben mich natürlich berührt.“ (Interview Hashimoto)

Die Preisträger des Aufsatzwettbewerbs werden bei einer Zeremonie in der städtischen Bibliothek von Mito, Stadt und Verwaltungssitz der Präfektur Ibaraki, prämiert. Daran nehmen neben den ausgezeichneten Kindern und Eltern auch die jeweils Gelobten sowie weitere Familienangehörige teil. Bei der Preisverleihung kommen die Preisträger auf die Bühne und lesen vor dem versammelten Publikum über ein Mikrofon ihren Aufsatz vor.

⁵⁶ Alle Informationen über den Aufsatzwettbewerb in diesem Abschnitt stammen aus dem Interview mit Herrn Hashimoto.

7.4.4 Der Aufsatzwettbewerb als das Angebot eines Erfolgserlebnisses auch für benachteiligte Schüler aus Ibaraki

Der Aufsatzwettbewerb wurde von der Gruppe Ibaraki mit der Intention initiiert, eine bessere Kommunikation zwischen Schülern und ihren Eltern zu ermöglichen; er ist von der Gruppe nicht dazu gedacht, Bildungsungleichheit in irgendeiner Weise zu kompensieren, und er richtet sich auch nicht speziell an benachteiligte Schüler. Es gibt jedoch eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe Ibaraki im Rahmen des Aufsatzwettbewerbs und sozialer Ungleichheit in der Bildung, die sich ähnlich wie bei der Gruppe Mitsuke darstellt.

Es wurde bereits in der Einzelauswertung der Gruppe Mitsuke angesprochen, dass Schüler in Japan aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sein können und somit Misserfolge in der Bildung erfahren können, wenn sie zum Beispiel schlechte Schulnoten bekommen oder keine Ober- schulbildung erwerben können, obwohl sie es gerne möchten. Schulische Misserfolge können bei benachteiligten Schülern zu Frustration und einem geschwächten Selbstwertgefühl führen, wie in einer Schweizer Studie festgestellt (Jünger 2008: 537) und auch für Japan bemerkt wird (Toyama-Bialke 2003: 31-32). Vor diesem Hintergrund ist denkbar, dass das Handeln der Gruppe Ibaraki im Rahmen ihres Aufsatzwettbewerbs auch benachteiligten Schülern zugute kommen kann. Mit dem Aufsatzwettbewerb bietet die Gruppe Ibaraki allen teilnehmenden Schülern aus der Präfektur Ibaraki die Möglichkeit, ein Erfolgserlebnis zu haben. Dieses kann darin bestehen, dass der eigene Aufsatz der Schüler prämiert wird und sie diesen vor dem versammelten Publikum vorlesen; oder auch darin, dass der Aufsatz ihrer Eltern prämiert wird, in dem die Schüler gelobt werden, und dass dieses Lob vor dem versammelten Publikum vorgelesen wird. Wenn am Aufsatzwettbewerb benachteiligte Schüler aus Ibaraki teilnehmen, können auch sie das Angebot wahrnehmen, dort einen Erfolg zu erleben. Zwar ist für die erste Art von Erfolg die sprachliche Fähigkeit, einen Aufsatz zu schreiben, von Bedeutung, so dass in einem gewissen Sinne auch die schulischen Fertigkeiten eines Schülers und damit seine Bildungsleistungen – die wiederum vom familiären Hintergrund beeinflusst sein können – eine Rolle spielen. Wichtiger scheint jedoch der Inhalt des Aufsatzes zu sein, denn Herr Hashimoto betont, dass Aufsätze prämiert werden, die „im Herzen nachklingen“, deren Inhalte berühren.

Zwar wird der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb durch das Erleben eines Erfolgs beim Aufsatzwettbewerb nicht entkoppelt oder abgeschwächt. Doch es ist denkbar, dass durch das Erleben eines Erfolgs in einem anderen Kontext das Selbstwertgefühl von benachteiligten Schülern gestärkt wird, was es ihnen erleichtern kann, mit möglichen Misserfolgen bei Bildungsleistungen und -erwerb umzugehen. In der bereits zitierten Publikation mit Ratschlägen für Eltern und Lehrer, wie sie das Selbstwertgefühl ihrer Kinder und Schüler stärken und wie sie es ihnen erleichtern können, mit Misserfolg optimal umzugehen, lautet ein Tipp, das Kind in eine Situation zu bringen, in der es das Geleistete selber präsentieren kann, damit es eine Erfahrung von Kompetenz machen kann (Hadinger 2003: 29). Mit dem Aufsatzwettbewerb bringt die Gruppe Ibaraki die Schüler, die selbst ausgezeichnet worden sind und ihren Aufsatz vor dem versammelten Publikum vorlesen können, in genau so eine Situation.

Bei der Gruppe Ibaraki ist davon auszugehen, dass unter den zwischen 450 und 700 Aufsätzen, die jedes Jahr beim Aufsatzwettbewerb eingereicht wurden, auch Aufsätze von benachteiligten Schülern sind. Denn laut Herrn Hashimoto kommen die eingereichten Aufsätze aus allen Winkeln der Präfektur Ibaraki, und außerdem nehmen viele Schüler im Klassenverbund teil, da sie den Aufsatz als Hausaufgabe in der Schule aufbekommen oder den Aufsatz im Unterricht schreiben. Indem sich also gesamte Klassen am Aufsatzwettbewerb beteiligen, ist davon auszugehen, dass darunter auch benachteiligte Schüler erreicht werden. Hier zeigt sich somit eine mögliche Anschlussstelle dafür, wie das Handeln der Gruppe Ibaraki benachteiligten Schülern zugute kommen kann, und damit eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe und sozialer Ungleichheit in der Bildung.

7.4.5 Das jüngste Thema: NEET

Nach dem Problem der mangelhaften Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern ist in der jüngsten Zeit ein neues Thema aufgetaucht, mit dem sich die Gruppe Ibaraki beschäftigt. In den letzten Jahren vor dem Zeitpunkt des Interviews wurde Herr Takahashi von einigen so genannten NEET um Rat gebeten. Die Abkürzung NEET steht für „Not in Education, Employment or Training“; der Ausdruck

kommt aus Großbritannien und wurde um das Jahr 2000 in Japan eingeführt (Kosugi 2006). Als NEET werden Personen bezeichnet, die weder arbeiten noch arbeitssuchend sind und die auch nicht zur Schule gehen oder eine Ausbildung machen (Nomura Research Institute 2004). Herr Takahashi beschreibt NEET als junge Leute, meist zwischen 25 und 30 Jahren alt, die noch nie in die Gesellschaft „herausgetreten“ sind und die noch nie gearbeitet haben.

Herr Takahashi berät die NEET zwar, jedoch hat sich die Gruppe Ibaraki bzw. Herr Takahashi als der, dem das Thema NEET begegnet ist, noch keine systematischen Gedanken darüber gemacht, wie es zu diesem Problem kommt und wie man es dementsprechend angehen kann:

„Mit der Frage, was man mit einer Person, die in 30 Jahren noch nicht in die Gesellschaft herausgetreten ist und die nicht aus dem Haus geht, machen soll, damit habe ich mich noch nicht beschäftigt. [...] Deswegen, ich selbst bin doch bei dieser Sache noch unerfahren. Deswegen bin ich mir nicht sicher, ob ich den richtigen Rat geben kann.“ (Interview Takahashi)

Es ist noch nicht abzusehen, wie genau die Gruppe Ibaraki auf das Problem der NEET in ihren Aktivitäten reagieren wird. Man kann jedoch davon ausgehen, dass dies in Zukunft das neueste Thema wird, das die Gruppe Ibaraki behandelt, und dass Herr Takahashi und die weiteren Mitglieder dieses Problem in Zukunft genauso systematisch angehen werden wie schon die Themen „Nicht-Schulbesuch“ und „mangelhafte Kommunikation zwischen Jugendlichen und ihren Eltern“.

7.4.6 Die verschiedenen Themen der Gruppe Ibaraki und ihre übergreifende Programmatik

Es zeigt sich, dass die Gruppe Ibaraki auf verschiedene Themen reagiert, die die Mitglieder als Probleme und als lösungsbedürftig wahrnehmen, und dass sie dann entsprechende Aktivitäten initiiert bzw. entsprechende Methoden entwickelt, mit denen sie das jeweilige Problem angehen möchte. Den Themen ist gemeinsam, dass stets Schüler – oder wie im Fall der NEET junge Menschen – betroffen sind. In der Regel ist es der Vorsitzende Herr Takahashi, der ein Problem zuerst wahrnimmt. Da er täglich an seiner *juku* mit Schülern zu tun hat, dazu in den Beratungssitzungen mit den Eltern von Schülern und mit jungen Menschen spricht und durch seine Vortrags-

Aktivitäten regelmäßig an Schulen geht, hat er viel Kontakt zu Schülern und jungen Menschen, was erklärt, dass er auf Probleme rasch aufmerksam wird.

Somit ist festzustellen, dass sich die Gruppe Ibaraki im Laufe der Zeit zu einer Gruppe entwickelt hat, die sich nicht nur mit dem Thema des Nicht-Schulbesuches beschäftigt, wie dies ihre anfängliche Programmatik vorsah, sondern auch auf weitere wahrgenommene Probleme reagiert. Damit lässt sich die übergreifende Programmatik der Gruppe Ibaraki folgendermaßen beschreiben: die Mitglieder möchten auf bestimmte Themen, die Schüler oder junge Menschen betreffen und die die Mitglieder als Problem und als lösungsbedürftig wahrnehmen, reagieren und gegen das jeweilige Problem angehen. Diese Programmatik setzt die Gruppe stets nach demselben Prinzip um: die Mitglieder überlegen sich zunächst, wo der Grund für das Problem liegt und wo sie dementsprechend ansetzen müssen, und ausgehend von ihren Überlegungen beginnen sie mit entsprechenden Aktivitäten bzw. entwickeln spezielle Methoden, die sie in ihren Aktivitäten anwenden.

Wie bereits angesprochen, zeigt sich bei den Themen, mit denen sich die Gruppe Ibaraki beschäftigt, kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung. Auch ist das explizite Thema „Soziale Ungleichheit in der Bildung“ nicht unter den Themen, die die Gruppe Ibaraki bis zum Interviewzeitpunkt als Probleme wahrgenommen und als lösungsbedürftig betrachtet hat und die sie mit Hilfe von eigens initiierten Aktivitäten angegangen ist. Zwar hat die Gruppe Ibaraki und besonders ihr Vorsitzender Herr Takahashi viel Kontakt zu Schülern und jungen Menschen, und die Probleme, auf die die Gruppe reagiert, betreffen stets Schüler oder junge Menschen, doch das Thema der Bildungsungleichheit – das ja direkt Schüler betrifft – spielt bei der Gruppe Ibaraki zumindest bis zum Interviewzeitpunkt keine Rolle. Auch für die nahe Zukunft ist nicht davon auszugehen, dass sich die Gruppe Ibaraki mit Ungleichheit im Bildungsbereich auseinandersetzen wird, denn als nächstes Thema deutet sich das der NEET an.

Doch auch wenn die von der Gruppe Ibaraki behandelten Themen nicht direkt mit Bildungsungleichheit zu tun haben und das explizite Thema der Bildungsungleichheit nicht darunter ist, so lässt sich vermuten, dass das praktische Handeln der Gruppe beim Aufsatzwettbewerb auch benachteiligten Schülern aus Ibaraki zugute kom-

men kann, wie oben dargestellt. Darin zeigt sich eine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe Ibaraki und sozialer Ungleichheit in der Bildung.

7.5 Die Gruppe Hana – Anwohner beteiligen sich an der Schulbildung

Die Gruppe Hana ist eine eingetragene NPO mit dem Status einer rechtlichen Person. Sie ist an der Hana-Grundschule, einer öffentlichen Grundschule in der Stadt Mitaka, aktiv. Als Vertreter der Gruppe Hana wurde Herr Miura Nobuhiro interviewt. Er war zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 65 und 70 Jahre alt und pensioniert, nachdem er zuvor als Angestellter in einer Firma gearbeitet hatte. Herr Miura ist Vorstandsmitglied der Gruppe Hana und ist seit ihrer Gründung dabei.

7.5.1 Die Entstehung der Gruppe Hana: Die Pläne des Rektors

Im Jahr 2002 hatte Herr Inoue, der damalige Rektor der Hana-Grundschule, die Idee zur Gründung der Gruppe Hana. Als potentielle Gründungsmitglieder sprach er Anwohner aus dem Bezirk der Grundschule an; den Kern dieses Personenkreises bildeten Mitglieder einer von pensionierten Firmenangestellten gegründeten NPO, deren Zweiter Vorsitzender Herr Miura ist. Damals bot diese NPO Computerkurse für andere Senioren an, die in den Informatikräumen der Grundschulen in Mitaka stattfanden, und so lernten die Mitglieder Herrn Inoue kennen. Diesem erschienen sie für seinen Plan zur Gründung der Gruppe Hana besonders geeignet, und so lud er sie zu sich in die Schule ein, wo er ihnen seine Pläne vorstellte. Der erste Plan sah vor, Menschen aus dem Bezirk in die Schule zu holen, damit sie die Lehrer beim Unterrichten unterstützen; dadurch wollte Herr Inoue den Kindern mehr bieten, als es allein der Lehrer kann. Die Anwohner aus dem Bezirk sollten also den Lehrer in seiner täglichen Arbeit ergänzen. Nach Herrn Miuras Darstellung sagte Herr Inoue:

„Der Lehrer entfaltet seine ganze Kraft 100 Prozent für das Unterrichten der Kinder. Das nennt man die Verantwortung des Lehrers. Für weitere 10 Prozent, 20 Prozent holen wir Menschen aus dem Bezirk herein, und so wollen wir den Kindern 120 Prozent geben. Lasst uns zusammenarbeiten, sagte er. Weil es für die Lehrer eine festgelegte Vorgehensweise gibt, ist es selbstverständlich, dass sie basierend auf diesen Richtlinien vorgehen, aber ich möchte dies darüber hinaus machen.“

Außerdem sprach Herr Inoue das Fach des „Umfassenden Lernens“ (*sōgōteki gakushū*) an.⁵⁷ Auch hierzu wollte er Menschen aus dem Bezirk in die Schule holen, damit sie den Unterricht unterstützen, und zwar konkret Menschen mit Kenntnissen in unterschiedlichen Berufsfeldern. Diese sollten im „Umfassenden Lernen“ gemeinsam mit dem Lehrer den Unterricht gestalten. Herr Miura erläutert im Interview, wie Herrn Inoues Plan aussah:

„Was dieses Umfassende Lernen angeht, wenn dort jetzt etwas über Berufsbildung oder so, etwas, das mit Berufen zu tun hat, so etwas wie Unternehmertum oder so, wenn Unternehmertum behandelt wird, können bei so etwas nicht besser als die Lehrer wir, ehemalige Firmenangestellte, die schon mit 60 Jahren in Rente gegangen sind, Menschen, die sich in 60 Jahren in der Firma mit allen möglichen Dingen beschäftigt haben, alle möglichen Dinge unterrichten? Zum Beispiel etwas über Management, etwas über Handel, Planung, etwas über Werbung oder so. Über alle möglichen Gebiete. Es gibt Wissenschaftler, Menschen aus dem Baugewerbe, Menschen aus der Technologie, es gibt auch Menschen mit dem Fachgebiet Management, vielseitige Menschen, die viele Dinge besitzen, die sie in diesem Bereich unterrichten können. Lasst uns solche Menschen in die Schule hineinholen und lasst uns im Fach des Umfassenden Lernens zusammen mit dem Lehrer einen Bildungsplan machen. Wenn man dort eine Sache (machen will) (...), dann schafft es der Lehrer allein nicht. Deswegen, lasst uns Menschen aus dem Bezirk hereinholen, das sagte Herr Inoue.“

Diese Pläne stießen bei den Menschen, die Herr Inoue zu sich in die Schule gerufen hatte, auf offene Ohren:

„Das [die Gedanken des Rektors, J.C.] und das, was wir dachten, passte genau. Und weil der Rektor sagte, kommen Sie, kommen Sie, gingen wir hin, besprachen uns, und es lief alles sehr glatt.“

Nach Darstellung von Herrn Miura lief alles problemlos, und so wurde die Gruppe Hana ins Leben gerufen. Im folgenden Jahr 2003 erhielt sie den Status einer eingetragenen NPO. Die Tatsache, dass die Gedanken des Rektors genau mit denen der

⁵⁷ Vgl. zum Fach des „Umfassenden Lernens“ Fußnote 30, S. 85.

Gründungsmitglieder – die Herr Miura als „wir“ bezeichnet – übereinstimmten, lässt sich dadurch erklären, dass Herrn Inoues Pläne und Ideen ganz bestimmte Vorstellungen von Bildung in der Schule und ganz bestimmte Intentionen der Gründungsmitglieder ansprachen. Diese Vorstellungen und Intentionen der Gründungsmitglieder in Bezug auf Bildung in der Schule stellt Herr Miura im Interview dar; da aus dem Interview nicht hervorgeht, dass diese jemals angezweifelt wurden, können sie als Bildungskonzept und als Programmatik der ganzen Gruppe Hana gelten.

7.5.2 Bildungskonzept und Programmatik der Gruppe Hana: „Vielseitige Menschen bilden“ und „Sich an der Bildung der Kinder im Bezirk beteiligen“

Im Interview wird deutlich, dass sich die Gruppe Hana eine bestimmte Art von Bildung in der Schule wünscht, und zwar eine Bildung zu „vielseitigen“ Menschen.⁵⁸ Dafür soll die Bildung in der Schule nicht allein ein Einpauken von Stoff für die Aufnahmeprüfungen für die nächsthöhere Bildungsstufe bedeuten, sondern sie soll den Kindern auch verschiedene Erfahrungen ermöglichen:

„Wir möchten, dass vielseitige Kinder gebildet⁵⁹ werden. [...] Menschen, die auch Erfahrungen machen können. Den Kindern verschiedene Erlebnisse ermöglichen, damit sie lernen, die Dinge von verschiedenen Blickwinkeln aus zu betrachten.“

Nach der Vorstellung der Gruppe Hana soll Schulbildung also dazu dienen, aus Kindern „vielseitige“ Menschen zu machen – Menschen, die verschiedene Erfahrungen gemacht und dadurch gelernt haben, die Dinge von verschiedenen Blickwinkeln aus zu betrachten.

Zur Umsetzung einer solchen Bildung in der Schule, wie sie sich die Gruppe Hana vorstellt, haben die Mitglieder zwei Intentionen. Erstens sollen die Schüler nicht nur

⁵⁸ Der Ausdruck „vielseitige Menschen“ basiert auf einer Übersetzung des japanischen *habahiroi ningen*. Im Deutschen müsste man korrekterweise von „vielseitig interessierten Menschen“, „vielseitig aktiven Menschen“ oder Ähnlichem sprechen. In diesem Fall wurde jedoch eine direktere Übersetzung aus dem Japanischen gewählt und das „vielseitig“ in Anführungsstriche gesetzt.

⁵⁹ Das japanische Verb *sodateru* wird hier und im folgenden Interview-Zitat als „bilden“ übersetzt. *Sodateru* umfasst verschiedene Aspekte: bilden, erziehen und auch „aufziehen“ im Sinne von ernähren. Für die vorliegende Auswertung wird die Übersetzung „bilden“ gewählt, da sich diese und Herrn Miuras weitere Aussagen stets auf Bildung in der Schule beziehen.

von den Lehrern auf diese Art und Weise gebildet werden, sondern auch von den Mitgliedern selbst:

„Wie wir es sehen, kennen die Lehrer nur die Welt der Lehrer. Wir möchten die Kinder an ganz verschiedenen Orten bilden, wir möchten ganz verschiedene, vielseitige Menschen bilden.“

Auch wenn Herr Miura nicht näher erläutert, was er mit den „ganz verschiedenen Orten“ meint, lässt sich dahinter die Intention vermuten, die Kinder nicht nur in der Welt der Lehrer, das heißt durch andere Personen als nur die Lehrer zu bilden. Es erscheint unwahrscheinlich, dass sich Herr Miura mit den „ganz verschiedenen Orten“ auf außerschulische Bildung bezieht, da er im Interview stets von Bildung als Bildung in der Schule spricht. Aus dem Interview-Zitat lässt sich herauslesen, dass nach Meinung der Mitglieder der Gruppe Hana die Lehrer alleine die Kinder nicht zu solch „vielseitigen“ Menschen bilden können, wie sich die Mitglieder es wünschen, da die Lehrer nur ihre eigene Welt kennen. Daraus lässt sich die Intention der Mitglieder ableiten, sich an der Bildung der Kinder zu beteiligen und diese dadurch zu „vielseitigen“ Menschen zu machen. Auch wenn Herr Miura dies im obigen Zitat nicht explizit sagt, ist aufgrund des Kontextes davon auszugehen, dass sich die Mitglieder konkret an der Bildung der Kinder in ihrem Bezirk, das heißt an der Hana-Grundschule, beteiligen möchten.

Außerdem nennt Herr Miura als Intention der Gruppe Hana, die Bildung der Kinder in ihrem Bezirk in der Schule nicht unbeobachtet vor sich gehen zu lassen:

„In das Gebäude der Stadt Mitaka, in das Gebäude der Schule, das in der Stadt Mitaka gebaut wurde, weil die Kinder aus dem Bezirk in Mitaka dort zur Schule gehen, deswegen möchten wir beobachten und begleiten⁶⁰, wie die Kinder aus dem Bezirk in Mitaka in der Schule gebildet⁶¹ werden“

⁶⁰ Nach der Besprechung des Interviewmaterials mit japanischen Muttersprachlern wurden für die Übersetzung des japanischen Verbs *mimamoru* im Deutschen die zwei Verben „beobachten“ und „begleiten“ gewählt, um die Bedeutung besser wiedergeben zu können.

⁶¹ Die japanische Verbkonstruktion *sodatte iku* bezeichnet nach Angaben der japanischen Muttersprachler umfassend das Heranwachsen der Kinder, darin eingeschlossen auch ihre Bildung in der Schule. Weil Herr Miura jedoch vorher über die Schule gesprochen hat, wird es hier konkret als „bilden in der Schule“ übersetzt.

Diese Intention erklärt Herr Miura mit der Tatsache, dass die Lehrer in regelmäßigen Abständen innerhalb der Stadtpräfektur Tōkyō versetzt werden; im Fall der Hana-Grundschule bedeutet das, dass Lehrer von außerhalb nach Mitaka kommen und Mitaka wieder verlassen. In Japan ist es üblich, dass sowohl Lehrer als auch Rektoren von öffentlichen Schulen etwa alle fünf bis sechs Jahre an eine andere Schule in der Region versetzt werden (Hood 2001: 119). Es ist offensichtlich, dass die Lehrer, die regelmäßig wechseln, die Bildung der Schüler nicht alleine kontinuierlich begleiten können – die Menschen aus dem Bezirk, wie die Mitglieder der Gruppe Hana, dagegen können dies leisten.

Die beiden dargestellten Intentionen der Mitglieder lassen sich als Programmatik für die Gruppe Hana und ihr Handeln verstehen, so dass man zur Programmatik Folgendes festhalten kann. Die Mitglieder der Gruppe Hana möchten sich an der Bildung der Schüler in ihrem Bezirk, das heißt an der Hana-Grundschule, beteiligen, und zwar in zweierlei Hinsicht: erstens, indem sie ergänzend zu den Lehrern die Schüler zu „vielseitigen“ Menschen bilden, so wie dies ihr Bildungskonzept vorsieht, und zweitens, indem sie die Schulbildung der Kinder aus ihrem Bezirk beobachten und begleiten.

In dieser Programmatik zeigt sich kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, so wie sie in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion thematisiert wird. Die Mitglieder der Gruppe Hana möchten sich an der Bildung der Schüler der Hana-Grundschule beteiligen, es wird jedoch nicht erkennbar, dass sie durch ihr Engagement in irgendeiner Weise Ungleichheiten im Bildungsbereich, von denen Schüler der Hana-Grundschule betroffen sind, kompensieren möchten. Auch sind ihre Aktivitäten nicht speziell für benachteiligte Schüler gedacht; so betont Herr Miura im Interview, dass sich ihre Aktivitäten an alle Schüler der Hana-Grundschule richten.

7.5.3 Das praktische Handeln der Gruppe Hana: Der Zugang zur Bildung in der Schule ist geöffnet

Im Interview wird deutlich, dass die Mitglieder der Gruppe Hana ihre Programmatik in ihrem praktischen Handeln auch umsetzen. Indem Herr Inoue mit Menschen aus dem Bezirk die Gruppe Hana ins Leben rief, öffnete er ihnen den Zugang zur Schule

und gab ihnen damit die Möglichkeit, sich an der Bildung der Schüler in der Hana-Grundschule zu beteiligen.

Die Gruppe ist im Rahmen verschiedener Aktivitäten an der Hana-Grundschule tätig. Herr Miura geht im Interview auf zwei davon ausführlich ein: die Aktivitäten im Fach des Umfassenden Lernens und die so genannten „*study advisers*“.

7.5.3.1 Aktivitäten im Fach des Umfassenden Lernens: Gemeinsam mit den Lehrern die Schüler zu „vielseitigen“ Menschen bilden

Als ein Beispiel für die Aktivitäten im Fach des Umfassenden Lernens nennt Herr Miura das Erdnuss-Projekt, das die Gruppe Hana in Zusammenarbeit mit den Lehrern durchführte. In diesem Projekt bauten sie mit den Schülern Erdnüsse an, ernteten die Nüsse und nutzten sie beim Kochen, und aus den Schalen bastelten sie Dekorationen. Dafür bat die Gruppe auch weitere Menschen um Mithilfe, die den Kindern das Kochen und das Basteln beibrachten. Im darauffolgenden Jahr führte die Gruppe Hana mit Fünftklässlern ein Gingko-Projekt durch. Die Kinder ernteten die Früchte des Gingko-Baumes, der im Hof der Hana-Grundschule steht, wuschen und trockneten sie und verkauften sie auf der Straße. Dafür betrieben die Kinder eine Art Marktforschung, das heißt sie stellten Untersuchungen an und entschieden dann selbst, welcher Preis für ihre Produkte angemessen war. Außerdem berichtet Herr Miura im Interview vom „Edo-Murasaki-Wiederbelebungs-Projekt“, das die Gruppe mit Sechstklässlern machte. In der Gegend der Hana-Grundschule wuchs früher üppiges wildes Gras, mit dem Stoffe gefärbt wurden. Diese Farbe namens „Edo-Murasaki“, ein Blauviolett, war früher allgemein bekannt, doch heutzutage ist die Pflanze komplett verschwunden. Im Rahmen des Edo-Murasaki-Wiederbelebungs-Projekts säten Mitglieder der Gruppe Hana zusammen mit den Schülern Samen der Pflanze aus, um im Herbst die Wurzeln zum Färben von Stoffen wie Baumwolle oder Seide zu nutzen. Daraus nähten die Kinder Taschen oder Beutel, die sie dann verkauften. Wie im Gingko-Projekt stellten die Kinder auch hier Untersuchungen an, um den Preis für die Waren zu bestimmen. Außerdem machten sie Werbung für ihre Produkte, zum Beispiel auf der Webseite der Schule, und am Ende veröffentlichten sie ihre Bilanz.

Bei diesen Aktivitäten machen und lernen die Schüler ganz verschiedene Dinge, wie Herr Miura in seiner Darstellung des Edo-Murasaki-Wiederbelebungsprojektes betont:

„Auf diese Art und Weise machen wir den ganzen Ablauf vom Frühling bis zum Winter. Dadurch stellen sie etwas her, das heißt, lernen sie, Dinge anzubauen und herzustellen, sie lernen auch etwas über die Arbeit eines Bauern, und sie lernen auch die Techniken des Erntens und des Färbens. Und dann, wenn sie das dann aus Baumwolle oder so, wenn sie daraus Beutel machen, dann müssen sie auch die Technik des Nähens oder so, auch die Ideen, das Design müssen sie auch lernen. Sie denken auch selbst darüber nach, was ein gutes Design ist.“

Damit führen diese Aktivitäten, wie sie Herr Miura im Interview schildert, zu eben der Art von Bildung in der Schule, die sich die Gruppe Hana wünscht: Bildung dient hier nicht dem Lernen für Aufnahmeprüfungen, sondern sie besteht darin, dass die Kinder ganz verschiedene Dinge aus dem praktischen Leben lernen. Es ist anzunehmen, dass sie dadurch, dass sie vielseitige Erfahrungen machen und lernen, die Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, zu „vielseitigen“ Menschen werden, so wie es sich die Gruppe Hana vorstellt. Außerdem sind die Mitglieder der Gruppe Hana selbst an dieser Bildung beteiligt und bemühen sich somit, gemeinsam mit den Lehrern die Schüler zu „vielseitigen“ Menschen zu machen – entsprechend der Programmatik der Gruppe.

Das interdisziplinär orientierte Fach des Umfassenden Lernens ist offensichtlich ideal dafür geeignet, eine derartige Art von Bildung umzusetzen, die den Kindern verschiedene Erfahrungen ermöglicht. Doch auch in den anderen, „normalen“, Fächern beteiligen sich Mitglieder der Gruppe Hana an der Bildung in der Hana-Grundschule, und zwar als „*study advisers*“.

7.5.3.2 Aktivität „*study advisers*“: Den Lehrer unterstützen und die Bildung in der Hana-Grundschule beobachten und begleiten

Die von der Gruppe Hana so bezeichneten „*study advisers*“ sind während des Unterrichts im Klassenraum anwesend und unterstützen den Lehrer. Während die Aktivitäten im Fach des Umfassenden Lernens vor allem von Mitgliedern der Gruppe Hana durchgeführt werden, die zuvor in einem Unternehmen gearbeitet haben und nun pensioniert sind, handelt es sich bei den *study advisers* vorwiegend um Mütter, deren Kinder zur Hana-Grundschule gehen oder früher auf der Schule waren. Die Lehrer können die Gruppe Hana zwei Wochen im Voraus um *study advisers* für ihren Unterricht bitten, und die Gruppe sucht dann unter ihren 140 registrierten *study advisers*

Freiwillige. Als ein Beispiel für die Tätigkeiten der *study advisers* spricht Herr Miura den Haushaltskundeunterricht an:

„Wenn mehr als dreißig Kinder bei einem Lehrer alle mit Nähmaschinen nähen, wenn es dann zu Problemen kommt, wenn es nicht klappt, dann muss jemand da sein, der an ihrer Seite bleibt. Deswegen ist bei vieren oder fünfen jeweils eine Mutter dabei, und sie beaufsichtigt das Einfädeln oder so. [...] Also, das Einfädeln des Fadens in die Nadel, das ist kein Unterricht. Man fädelt ein, um Dinge herzustellen, das ist der Unterricht, und wenn der Prozess des Einfädelns fünf oder zehn Minuten dauert, dann ist der Unterricht schon vergebens.“

Wie hier deutlich wird, sollen die *study advisers* den Lehrer ergänzen und unterstützen, damit dieser sich ganz dem Unterricht widmen kann – denn das Einfädeln gehört nach Darstellung von Herrn Miura nicht zum eigentlichen Unterricht. Als weiteres Beispiel für eine solche Ergänzung und Unterstützung des Lehrers nennt Herr Miura den Mathematikunterricht, in dem die *study advisers* in dem Fall, dass es nur eine richtige Antwort gibt, anstelle des Lehrers die Aufgaben der Kinder korrigieren.

„Wenn der Lehrer [herum geht und] mehr als 30 Kindern Punkte gibt, ist es schade um die Zeit. Der Lehrer muss andere Dinge machen.“

Außerdem helfen die *study advisers* im Mathematikunterricht denjenigen Schülern, die beim Rechnen nicht so gut mitkommen:

„Beim Rechnen entstehen sehr große Unterschiede zwischen Kindern, die schnell vorankommen, und Kindern, die nicht so gut mitkommen. Es entstehen sehr große Unterschiede, aber wenn der Lehrer sich auf die Kinder, die nicht so gut sind, konzentriert, dann bekommen die anderen Kinder Probleme. Wenn er es mit den Kindern macht, die es können, dann lässt er diese hier zurück, und deswegen bleiben sie [die *study advisers*, J.C.] an der Seite solcher Kinder und geben ein bisschen Unterstützung.“

So benutzen die *study advisers* zum Beispiel Bauklötze, um einem Kind eine Rechenoperation zu erklären, und sie überlegen gemeinsam mit dem Kind, bis es selbst auf die Lösung kommt.

Betrachtet man das Handeln der *study advisers*, so lässt sich feststellen, dass dies vor allem auf eine Unterstützung des Lehrers abzielt: der Lehrer soll seinen Unterricht machen können, ohne dass er zu viel Zeit für Dinge wie das Einfädeln im

Haushaltskundeunterricht verliert. Auch wenn die *study advisers* beim Rechnen dafür sorgen, dass alle Schüler die Rechenaufgaben verstehen, wird der Lehrer unterstützt: er kann mit seinem Unterricht fortfahren, in dem Bewusstsein, dass seine Schüler ihm folgen können, und ohne die Notwendigkeit, sich auf eine Gruppe von Schülern konzentrieren zu müssen. Man kann sagen, dass die *study advisers* mit diesen verschiedenen Arten der Unterstützung die zusätzlichen „10 Prozent, 20 Prozent“ geben, die der Rektor Herr Inoue im Sinn hatte, als er den Gründungsmitgliedern seine Pläne für die Gruppe Hana vorstellte; entsprechend der Vorstellung von Herrn Inoue wird es dem Lehrer mithilfe der Unterstützung durch die *study advisers* ermöglicht, 100 Prozent seines Einsatzes für das Unterrichten der Kinder aufzuwenden.

Zugleich können die Mitglieder der Gruppe Hana im Rahmen der *study advisers* ihre Intention verwirklichen, die Bildung der Kinder an der Hana-Grundschule zu beobachten und zu begleiten; denn da sie im Unterricht mit dabei sind und sich als Unterstützer des Lehrers am Unterricht beteiligen, sind sie faktisch auch beobachtend und begleitend an der Bildung an der Hana-Grundschule beteiligt.

7.5.3.3 Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad durch die *study advisers*

Wie oben dargestellt, besteht eine Tätigkeit der *study advisers* darin, im Mathematikunterricht beim Rechnen denjenigen Schülern zu helfen, die nicht so gut mitkommen, indem sie ihnen die Aufgaben an ihrer Seite individuell erklären. Dadurch unterstützen sie einerseits, wie angesprochen, den Lehrer bei der Durchführung seines Unterrichts. Zugleich kommt das Handeln der *study advisers* auch den Schülern zugute, die im Unterricht nicht so gut mitkommen, wie Herr Miura erklärt:

„Dadurch, dass sie [die *study advisers*, J.C.] solche Unterstützung geben, ist es für die Kinder einfacher zu verstehen, wenn sie es an ihrer Seite machen, als wenn der Lehrer es an der Tafel zack-zack-zack erklärt.“

Offensichtlich erlangen durch das Handeln der *study advisers* auch die Schüler mit anfänglichen Schwierigkeiten ein Verständnis der Unterrichtsinhalte; man kann somit feststellen, dass die *study advisers* die Unterschiede im Verständnisgrad der

Schüler beim Rechnen, die Herr Miura im Interview-Zitat weiter oben anspricht, zumindest bis zu einem gewissen Grad ausgleichen.

Solche Unterschiede im Verständnisgrad wiederum können vom familiären Hintergrund der Schüler abhängen, wie es in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung angesprochen wird (Kariya 2001: 226). In einem Beitrag in der Gewerkschaftszeitung „Cresco“ wird von einer Schülerin berichtet, die aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten ihrer Familie keine *juku* besuchen kann und deswegen im Schulunterricht vieles nicht versteht (Yuasa 2008: 13); dies ist ein konkretes Beispiel dafür, wie Unterschiede im Verständnisgrad vom familiären Hintergrund eines Schülers abhängen können. Geht man von diesem Zusammenhang zwischen dem Verständnisgrad eines Schülers und seinem familiären Hintergrund aus, so zeigt sich hier eine Anschlussstelle zwischen dem Handeln der *study advisers* und einer Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung. Man kann sagen, dass die *study advisers* – wenn auch nicht explizit beabsichtigt und möglicherweise unbewusst – durch ihr Handeln bestimmte Ungleichheiten in der Bildung zumindest bis zu einem gewissen Grad kompensieren, nämlich Ungleichheiten im Verständnisgrad der Schüler, die abhängig von deren familiärem Hintergrund entstehen können. Durch das Handeln der *study advisers* kann also ein möglicher Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinem Verständnisgrad im Unterricht, und damit auch seinen schulischen Leistungen, entkoppelt oder zumindest abgeschwächt werden. Somit lässt sich festhalten, dass die Gruppe Hana zwar mit ihren Aktivitäten nicht das Ziel verfolgt, in irgendeiner Weise soziale Ungleichheit in der Bildung der Schüler an der Hana-Grundschule zu kompensieren, dass die *study advisers* in ihrem praktischen Handeln jedoch faktisch eine (nicht explizit beabsichtigte und möglicherweise unbewusste) Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern der Hana-Grundschule leisten, die von deren familiärem Hintergrund abhängen können.

7.5.4 Das besondere Verständnis für Bürgerbeteiligung in Mitaka

Die Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad durch die *study advisers* wird dadurch ermöglicht, dass sich die Mitglieder der Gruppe Hana an der Bildung der Schüler der Hana-Grundschule beteiligen, wie dies die Programmatik der Gruppe

vorsieht, und als *study advisers* regelmäßig im Unterricht dabei sind. Man kann sich jedoch vorstellen, dass nicht alle Lehrer es gerne sehen, dass regelmäßig Anwohner aus dem Schulbezirk in ihrem Unterricht anwesend sind und sich an der Unterrichtsdurchführung beteiligen. In der Tat berichtet Herr Miura im Interview, dass besonders die sehr erfahrenen Lehrer an der Hana-Grundschule Widerstand gegen die Beteiligung von Anwohnern in der Schulbildung zeigten, da sie der Ansicht waren, dass sie alles mit eigener Kraft machen könnten und keine Unterstützung durch die Gruppe Hana bräuchten.

Dass die Mitglieder der Gruppe sich überhaupt an der Bildung in der Hana-Grundschule beteiligen können, war zunächst dem Rektor Herrn Inoue zu verdanken, der ihnen den Zugang zur Bildung in der Hana-Grundschule öffnete. Doch auch als aufgrund der turnusmäßigen Rotation von Lehrern und Rektoren an öffentlichen Schulen in Japan andere Rektoren an die Hana-Grundschule kamen, und obwohl es Widerstand von einigen Lehrern gab, konnte die Gruppe Hana nach Angaben von Herrn Miura ihre Aktivitäten kontinuierlich fortführen. Dies ist einer besonderen Denkweise in Mitaka geschuldet, auf die Herr Miura im Interview hinweist:

„In dieser Stadt namens Mitaka gibt es die Tradition, dass die Bürger von Mitaka, dass für das Denken der Stadt die Bürger verschiedene Meinungen vorbringen, und dass sich diese in der Stadtverwaltung widerspiegeln. [...] Die Stimmen der Bürger, und auch zivilgesellschaftliches Engagement spiegelt sich in verschiedener Hinsicht wider. Deswegen ist der Boden schon bereitet dafür, dass Bürger in die Schule gehen. Das ist die besondere Denkweise in Mitaka. Deswegen können die Bürger auch alle möglichen solchen Dinge machen.“

In der Stadt Mitaka gibt es also eine Denkweise, die man als besonderes Verständnis für Bürgerbeteiligung beschreiben kann. Aufgrund dieser besonderen Denkweise ist es auch möglich, dass sich Bürger an der Bildung in der Schule beteiligen. Zwar kommen die Lehrer und Rektoren an der Hana-Grundschule in der Regel von außerhalb nach Mitaka, doch im Interview klingt an, dass sie sich der besonderen Denkweise in Mitaka anpassen (müssen). Auf die Frage der Interviewerin, ob die drei Rektoren, die es bisher in der Geschichte der Gruppe Hana gab, immer kooperiert haben, antwortet Herr Miura:

„Ja. Sie können nicht anders.“

Somit ist es aufgrund des besonderen Verständnisses für Bürgerbeteiligung in Mitaka den Mitgliedern der Gruppe Hana möglich, sich im Rahmen ihrer Aktivitäten kontinuierlich an der Bildung an der Hana-Grundschule zu beteiligen – und auch, als *study advisers* regelmäßig im Unterricht dabei zu sein und dabei auch Ungleichheiten im Verständnisgrad der Schüler zu kompensieren. Es lässt sich vermuten, dass derartige Aktivitäten, wie sie die Gruppe Hana durchführt, in anderen japanischen Städten und an anderen Schulen ohne das entsprechende Verständnis für Bürgerbeteiligung nicht so leicht umzusetzen wären.

7.6 Die Gruppe Niigata – Schutz vor Gewalt für die Schüler in Niigata

Die Gruppe Niigata ist in der Stadt Niigata angesiedelt, ihre Aktivitäten erstrecken sich aber auch auf weitere Teile der Präfektur Niigata. Es handelt sich um eine eingetragene NPO mit dem Status einer rechtlichen Person.

Als Vertreterinnen der Gruppe Niigata wurden Frau Abe Kaori und Frau Yoshino Reiko interviewt, zwei der sieben Vorstandsmitglieder der Gruppe. Frau Abe und Frau Yoshino waren zum Zeitpunkt des Interviews etwa 70 und etwa 50 Jahre alt. Frau Abe war früher Lehrerin, Frau Yoshino arbeitet in Teilzeit in einem Gemeindezentrum.

Auf Wunsch der Gruppe nahmen die zwei Vertreterinnen gemeinsam am Interview teil, wogegen in allen anderen Interviews die Vertreter jeweils einzeln interviewt wurden. Bei der Auswertung wurde nicht unterschieden, ob eine Aussage von Frau Abe oder Frau Yoshino stammt; denn in dieser Untersuchung sind weniger die Interviewten als Personen interessant, sondern als Vertreter der Gruppe, und in dieser Funktion sind beide gleich. Außerdem war beim Interview die Tochter von Frau Abe anwesend, die jedoch kein Vorstands-, sondern ein „normales“ Mitglied der Gruppe Niigata ist und die beim Interview erst am Schluss etwas sagte, und zwar dazu, wie sie die Gruppe Niigata kennen lernte und selbst Mitglied wurde. Da die Tochter von Frau Abe jedoch nicht als Vertreterin der Gruppe fungierte, wurden ihre Äußerungen nicht in die Auswertung einbezogen.

Am Tag vor dem Interview bekam die Autorin von der Gruppe Niigata Materialien aus den Workshops der Gruppe. Ergänzend zum Interview wurden für die Auswertung Informationen aus diesen Workshop-Materialien verwendet; dies wird in Fußnoten kenntlich gemacht.

7.6.1 Der Ursprung der Gruppe Niigata: Die amerikanische Ohio-Gruppe und ihr Programm

Die Gruppe Niigata ist ein Ableger einer amerikanischen Gruppe, die im Folgenden aufgrund ihrer Herkunft als „Ohio-Gruppe“ anonymisiert wird.⁶² Die Ohio-Gruppe entstand 1978 in Columbus im amerikanischen Bundesstaat Ohio an einem Zentrum zur Unterstützung und Hilfe bei Vergewaltigung. Mittlerweile ist die Ohio-Gruppe auf der ganzen Welt verbreitet; zum Recherchezeitpunkt im April 2008 gab es in 15 Ländern etwa 160 Ableger.⁶³ Die Ohio-Gruppe bietet ein Bildungs- und Erziehungsprogramm an, in dem Kindern beigebracht wird, wie sie sich selbst vor verschiedenen Arten von Gewalt, zum Beispiel Hänseleien, schützen können, und durch das ihr Menschenrechtsbewusstsein erhöht werden soll. Dieses Programm übermittelt die Ohio-Gruppe im Rahmen von Workshops für Vorschüler, Primarschüler und Schüler der Sekundarstufe I, die in den Schulen stattfinden, in der Regel in der Unterrichtszeit. Ergänzend zu den Kinder-Workshops gibt es Workshops für Eltern, für Lehrer und Angestellte der Schule sowie für andere interessierte Erwachsene. In diesen Erwachsenen-Workshops werden das Programm der Ohio-Gruppe sowie die Inhalte der Kinder-Workshops vorgestellt; außerdem wird den Erwachsenen gezeigt, was sie selbst tun können, zum Beispiel indem sie Kindern, die von Gewalterfahrungen berichten, zuhören und Glauben schenken. Da die Gruppe Niigata jedoch vor allem Kinder-Workshops durchführt, konzentriert sich die vorliegende Auswertung auf die Kinder-Workshops.

Im Jahr 1985 stellte die Japanerin Sonoda Mari, die in Kalifornien lebte, die Ohio-Gruppe in Japan vor. Frau Yoshino und Frau Abe betonen im Interview, dass sich das Programm der amerikanischen Ohio-Gruppe von den Programmen zum Umgang

⁶² Die Informationen zur „Ohio-Gruppe“ in diesem Abschnitt stammen aus den Workshop-Materialien, die die Autorin vor dem Interview bekam.

⁶³ In Deutschland gibt es nach Recherchen der Autorin keine Vertretungen der Ohio-Gruppe.

mit Gewalt, die bis dahin in Japan üblich waren, grundlegend unterscheidet. In diesen „japanischen“ Programmen ging es darum, gefährliche Situationen zu vermeiden und ihnen auszuweichen. Die Kinder wurden angehalten, nichts Gefährliches zu tun, und wenn sie irgendwo Gewalt sahen, sollten sie dieser ausweichen und sich nicht einmischen. In dem Programm der Ohio-Gruppe dagegen wird den Schülern vermittelt, was sie aktiv tun können, wenn sie Gewalt erfahren.

„[E]s ist ein Programm, das sagt, wenn du in einer gefährlichen Situation bist, kannst du das und das machen, weil du dazu fähig bist⁶⁴, ein Programm, das ganz anders ist als die bisherigen Wertvorstellungen, das sich an einem Bewusstsein für Menschenrechte orientiert [...]“

Wie Frau Abe hier hervorhebt, liegt ein Grundgedanke des Programms der Ohio-Gruppe in dem Bewusstsein für die eigenen Menschenrechte. In den Kinder-Workshops⁶⁵ wird den Teilnehmern zunächst erklärt, was Menschenrechte sind, und als besonders wichtige Menschenrechte werden Sicherheitsgefühl, Selbstvertrauen und Freiheit vorgestellt; Gewalt wird als Verletzung dieser Rechte verstanden. Davon ausgehend werden den Kindern im Rahmen von Rollenspielen drei Arten von Reaktion gezeigt, mit denen sie in einer Situation, in der sie Gewalt erfahren, ihre Rechte schützen können: „Nein“ sagen, wegrennen oder mit einer Vertrauensperson darüber sprechen.

Das Programm der Ohio-Gruppe und die Inhalte der Workshops sind von der amerikanischen „Muttergruppe“ festgelegt. Alle Ableger der Ohio-Gruppe in Japan führen die gleichen Workshops mit den gleichen Inhalten durch, und Frau Yoshino vermutet im Interview, dass auch alle Ableger der Ohio-Gruppe auf der ganzen Welt dies tun. Die Gruppe Niigata hat mit der Zentrale der Ohio-Gruppe in Amerika eine Art Vertrag abgeschlossen, in dem sie sich dazu verpflichtet, in den Workshops die vorgegebenen Szenarien zu benutzen. Die Mitglieder in Niigata müssen somit das

⁶⁴ Das japanische *anata ha chikara ga aru* bedeutet in der direkten Übersetzung „du hast Stärke“, wobei *chikara* sowohl physische Stärke als auch „Fähigkeit“, „Kompetenz“ oder „Fertigkeiten“ bezeichnet. In der deutschen Übersetzung wurde deswegen der Ausdruck „weil du dazu fähig bist“ gewählt.

⁶⁵ Die Informationen zu den Inhalten der Kinder-Workshops in diesem Abschnitt stammen aus den Workshop-Materialien, die die Autorin vor dem Interview bekam.

Programm auf die vorgegebene Art und Weise durchführen und dürfen keine anderen Inhalte vermitteln.

7.6.2 Die Gründung der Gruppe Niigata und der starke Wille, den Kindern in Niigata das Programm zu übermitteln

Die in den USA lebende Japanerin Sonoda Mari stellte das Programm der Ohio-Gruppe 1985 auch in Japan vor, zunächst in der Kansai-Region, der Region um Ōsaka und Kyōto. Die Gruppe Niigata als Ableger der Ohio-Gruppe wurde 1996 gegründet, von etwa 20 Gleichgesinnten, unter denen Mitglieder einer zivilgesellschaftlichen Gruppe waren, die sich mit Frauenthemen und Gewalt gegenüber Frauen beschäftigte. Die Mitglieder dieser Gruppe hatten von Frau Sonoda und der Ohio-Gruppe gehört und sagten nach Darstellung von Frau Yoshino:

„Wir möchten unbedingt auch in Niigata für die Kinder dieses Programm zur Gewaltvorbeugung machen.“

Sie luden Frau Sonoda ein und baten sie, in Niigata eine Schulung zur Ausbildung von „specialists“ – wie die Aktiven der Ohio-Gruppe genannt werden – anzubieten. Nachdem die etwa 20 Gründungsmitglieder an der dreitägigen Schulung teilgenommen und die Beglaubigung als „specialists“ bekommen hatten, gründeten sie die Gruppe Niigata.

Aus dem Interview geht hervor, dass die Gründungsmitglieder von dem Programm der amerikanischen Ohio-Gruppe so begeistert waren, dass sie dieses Programm unbedingt auch für die Schüler in Niigata anbieten wollten:

„Es gab einen starken Willen, sehr stark, der Wille, den Kindern diese Ohio-Gruppe zu übermitteln⁶⁶, wurde immer größer [...]“

⁶⁶ Das japanische Verb *todokeru* wurde hier mit „übermitteln“ übersetzt. In der Besprechung des Interviewmaterials mit japanischen Muttersprachlern wiesen diese darauf hin, dass die Verwendung von *todokeru* mit dem Objekt des Programms der Ohio-Gruppe ungewöhnlich ist. *Todokeru* werde normalerweise für das Übergeben eines Paketes oder auch für das Einreichen oder Abgeben von Unterlagen verwendet, also für das Übergeben von Dingen, die man anfassen kann. Die Vertreterinnen der Gruppe Niigata benutzen im Interview jedoch immer wieder das Verb *todokeru* mit dem Objekt des Programms der Ohio-Gruppe. Diese etwas „poetische“ Verwendung von *todokeru*

Man kann vermuten, dass die Gründungsmitglieder von dem Bewusstsein ausgingen, dass auch in Niigata grundsätzlich Gewalt existiert, die Kinder treffen kann, und dass sie deswegen die Kinder in Niigata gegen mögliche Gewalterfahrungen wappnen wollten, indem sie ihnen Techniken zum Umgang mit Gewalt beibrachten. Es klingt an, dass ihnen das Programm der amerikanischen Ohio-Gruppe hierfür besonders geeignet erschien, und zwar besser als die bisherigen „japanischen“ Programme zum Umgang mit Gewalt.

Wie groß der Wille war, das Programm der Ohio-Gruppe an die Kinder in Niigata zu übermitteln, zeigt sich in den Anstrengungen, die die Mitglieder der Gruppe Niigata am Anfang unternahmen, bevor sie das Programm überhaupt an die Schüler übermitteln konnten. Zunächst mussten die Mitglieder selbst das Durchführen der Workshops trainieren. Außerdem war die Gruppe auf die Mithilfe der Schulen angewiesen, da die Workshops für Kinder ausschließlich in den Schulen stattfinden. In der Regel beauftragt eine Schule die Gruppe Niigata damit, Workshops in ihrer Institution durchzuführen. Um zu erreichen, dass die Schulen kooperierten, mussten diese jedoch erst einmal von der Existenz der Gruppe Niigata wissen. In den ersten Jahren konzentrierten sich die Aktivitäten der Gruppe deswegen allein darauf, bekannt zu werden. An allen möglichen Orten in der Gegend führte die Gruppe Niigata ihre Aktivitäten vor, beispielsweise boten die Mitglieder in Gemeindehäusern oder bei Veranstaltungen Workshops für Erwachsene an. Die Erwachsenen, die so die Gruppe Niigata kennen lernten, machten an den Schulen ihrer Kinder Werbung und sprachen mit den Lehrern und Rektoren, bis diese die Gruppe Niigata mit der Durchführung von Kinder-Workshops an ihrer Schule beauftragten. Über Mund-zu-Mund-Propaganda verbreitete sich die Kunde von den Aktivitäten immer mehr, und nach etwa zwei bis drei Jahren war die Gruppe Niigata bekannt. Dass die Mitglieder sich in den ersten Jahren nur damit beschäftigten, ihre Hauptaktivität, das Anbieten der Kinder-Workshops, vorzubereiten, und dafür nach Angaben von Frau Abe auch diverse Anstrengungen in Kauf nahmen, unterstreicht ihren starken Willen, den Schülern in Niigata das Programm der Ohio-Gruppe zu übermitteln.

könnte nach Angabe der japanischen Muttersprachler darauf hindeuten, dass es der Wunsch der Mitglieder ist, das Programm persönlich zu „übergeben“, also nicht vermittelt über eine Internetseite oder über eine Broschüre, sondern persönlich, von Hand zu Hand, so wie man ein Paket überreicht.

7.6.3 Die Programmatik bis heute: Das Programm der Ohio-Gruppe an so viele Kinder wie möglich übermitteln

Dieser Wille trieb nicht nur die Gründungsmitglieder an, sondern prägt bis heute die Programmatik der Gruppe Niigata. Es zeigt sich, dass es die Intention der Gründungsmitglieder genauso wie der heutigen, mittlerweile auf über 30 angewachsenen Mitglieder der Gruppe Niigata ist, den Kindern in dem Gebiet, für das sie zuständig sind⁶⁷, das Programm der Ohio-Gruppe zu übermitteln:

„Die meisten [Mitglieder, J.C.] arbeiten auch, aber weil sie diese Ohio-Gruppe den Kindern übermitteln wollen, finden sie verschiedene Arbeiten und freie Zeiten, und so machen sie es.“

Die Intention, das Programm der Ohio-Gruppe zu übermitteln, geht so weit, dass die Mitglieder sich wünschen, dass sie mit ihren Workshops jedes Kind in ganz Niigata erreichen.

„Wir möchten, dass, wenn es um die Stadt Niigata geht, dass jedes Kind der Stadt Niigata teilnimmt [...]“

Dabei ist den Mitgliedern der Gruppe Niigata bewusst, dass sie die Teilnahme an ihren Workshops nicht erzwingen können; ihre Idealvorstellung aber ist, das Programm der Ohio-Gruppe tatsächlich an alle Kinder in der Stadt Niigata bzw. in dem Gebiet, für das sie zuständig sind, übermitteln zu können.

Damit lässt sich als Programmatik der Gruppe Niigata festhalten, dass die Mitglieder das Programm der Ohio-Gruppe in dem Gebiet, für das sie zuständig sind, an so viele Kinder wie möglich übermitteln möchten. Man kann vermuten, dass dabei auch die heutigen Mitglieder wie die Gründungsmitglieder von dem Bewusstsein ausgehen, dass in der Gesellschaft und auch in Niigata Gewalt existiert, die grundsätzlich jedes Kind treffen kann, und dass sie deswegen idealerweise alle Kinder in der Stadt und der Präfektur Niigata gegen mögliche Gewalterfahrungen wappnen möchten,

⁶⁷ Die Gruppe ist in der Stadt Niigata angesiedelt, ihre Aktivitäten erstrecken sich aber auch auf weitere Teile der Präfektur Niigata. Es gibt es in der Präfektur Niigata noch einen weiteren Ableger der Ohio-Gruppe, der in der Region Jōetsu im westlichen Teil der Präfektur aktiv ist, aber für den Rest der Präfektur ist die Gruppe Niigata zuständig.

indem sie ihnen Techniken zum Umgang mit Gewalt beibringen. Das Programm der amerikanischen Ohio-Gruppe erscheint ihnen dafür offensichtlich als ideal.

Ein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, wie sie in der japanischen wissenschaftlichen und gewerkschaftlichen Diskussion thematisiert wird, ist in dieser Programmatik nicht erkennbar. Die Gruppe Niigata verfolgt mit ihrem Engagement nicht das Ziel, Ungleichheiten im Bildungsbereich in irgendeiner Weise zu kompensieren. Vielmehr zeigt sich, dass die Mitglieder in einer anderen Hinsicht Handlungsbedarf sehen: den Bedarf, möglichst viele Kinder in der Stadt und der Präfektur Niigata gegen mögliche Erfahrungen mit Gewalt zu wappnen. Damit richten sich die Aktivitäten der Gruppe Niigata auch nicht speziell an benachteiligte Schüler, sondern an alle Kinder in ihrem Zuständigkeitsgebiet.

7.6.4 Das praktische Handeln der Gruppe Niigata: Werben für das Programm und Übermitteln festgelegter Inhalte

Die Programmatik bestimmt auch das praktische Handeln der Gruppe Niigata. Wie bereits angesprochen, dauerte es etwa zwei bis drei Jahre, bis die Gruppe in Niigata bekannt geworden war. Zum Zeitpunkt des Interviews haben sich die Aktivitäten der Gruppe sehr ausgeweitet: die Mitglieder veranstalten von montags bis freitags weitgehend täglich an irgendeiner Schule einen Workshop. Außerdem gibt es immer mehr Schulen, die die Gruppe um das Angebot von Workshops außerhalb des Unterrichts bitten, also an den Wochenenden. Bis zum Zeitpunkt des Interviews hatten schon etwa 100.000 Kinder und Erwachsene an den Workshops der Gruppe Niigata teilgenommen. Man kann also sagen, dass die Gruppe Niigata das Programm der Ohio-Gruppe bereits an sehr viele Kinder übermittelt hat.

Doch auch weiterhin bemühen sich die Mitglieder in ihrem praktischen Handeln darum, das Programm der Ohio-Gruppe an so viele Kinder wie möglich zu übermitteln, und dafür machen sie kontinuierlich Werbung für das Programm.

„Wir möchten, dass, wenn es um die Stadt Niigata geht, dass jedes Kind der Stadt Niigata teilnimmt, aber wir selbst können noch nicht die Entscheidung treffen; wir können es nicht machen, wenn der anderen Seite unser Bildungsprogramm nicht gefällt, deswegen machen wir viel Werbung und verteilen Informationen, wobei wir so etwas wie ein Motto haben: ‚Die Ohio-Gruppe für alle Kinder‘.“

So legen die Mitglieder in öffentlichen Gebäuden Werbematerialien für Eltern aus, damit diese die Rektoren der Schulen ihrer Kinder mit der Bitte ansprechen, ob an der Schule Workshops der Gruppe Niigata durchgeführt werden könnten.

Neben dem im Zitat angesprochenen Werben für ihr Programm besteht das praktische Handeln der Gruppe Niigata natürlich in der Durchführung der Workshops. Dazu ist festzustellen, dass das Handeln der Mitglieder auf das Übermitteln festgelegter Inhalte beschränkt ist, denn die Gruppe Niigata kann laut Vertrag mit ihrer amerikanischen „Muttergruppe“ die Workshops nur mit den vorgegebenen Inhalten und auf die vorgegebene Art und Weise durchführen. Der Gruppe Niigata ist es somit nicht möglich, die Inhalte der Workshops selbst zu gestalten, zu modifizieren und zu optimieren – aber das ist auch nicht das Ziel der Mitglieder, wie in ihrer Programmatik deutlich wird: diese besteht darin, das Programm an möglichst viele Kinder zu übermitteln, aber nicht darin, dieses Programm inhaltlich zu gestalten. Es klingt im Interview an, dass die Mitglieder das von der amerikanischen Ohio-Gruppe entwickelte Programm für ideal halten, um Kinder gegen mögliche Gewalterfahrungen zu wappnen – daraus folgt konsequenterweise die Intention, dieses nun an möglichst viele Kinder zu übermitteln.

Im praktischen Handeln der Gruppe Niigata zeigt sich kein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, denn es ist nicht davon auszugehen, dass die Gruppe durch das Übermitteln des Programms der Ohio-Gruppe an die Schüler in Niigata mögliche Ungleichheiten in deren Bildungsleistungen und -erwerb, die im Zusammenhang mit ihren familiären Hintergründen stehen, in irgendeiner Weise kompensiert. Auch lässt sich keine mögliche Anschlussstelle zwischen dem Handeln der Gruppe Niigata und sozialer Ungleichheit in der Bildung erkennen wie bei den anderen Gruppen. Denn es lässt sich nicht im Rahmen von Überlegungen und unter Hinzuziehung entsprechender Literatur darstellen, wie die Gruppe Niigata durch das Übermitteln der festgelegten Inhalte des Programms der Ohio-Gruppe oder durch das Werben für dieses Programm Schülern in Niigata, die aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sind, etwas Gutes tun könnte.

8 Vergleich der Gruppen und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel für jede einzelne Gruppe der erste Komplex von forschungsleitenden Fragen, „Was will die Gruppe, was tut sie, und was hat das mit sozialer Ungleichheit in der Bildung zu tun?“, beantwortet wurde, werden die Gruppen nun anhand ihrer direkten Bezüge bzw. ihrer Anschlussstellen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung verglichen. Davon ausgehend werden die Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, dargestellt und diskutiert, womit die zweite forschungsleitende Frage beantwortet wird.

8.1 Vergleich der Gruppen

Der Vergleich der Gruppen erfolgt zunächst auf der Ebene ihrer Programmatik und dann auf der ihres praktischen Handelns, wobei der Vergleich jeweils über mögliche direkte Bezüge oder Anschlussstellen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung geschieht.

8.1.1 Vergleich auf der Ebene der Programmatik: Engagement zum Wohl von Schülern, aber ohne das explizite Ziel einer Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung

Vergleicht man die sechs Gruppen auf der Ebene ihrer Programmatik, so lässt sich zunächst festhalten, dass alle Gruppen mit ihrem Engagement auf das Wohl von Schülern abzielen. In allen Gruppen möchten sich die Mitglieder für Schüler in ihrem lokalen Aktivitätsbereich engagieren. Dabei reichen die Inhalte der Programmatiken vom Theaterspiel, um Spaß zu ermöglichen, über das Schützen vor möglichen Gewalterfahrungen bis hin zum Anbieten eines besonderen Ortes in der lokalen Grundschule und zu einer direkten Beteiligung an der Bildung in der lokalen Grundschule.

Die Programmatik der Gruppe Mitsuke bzw. von Frau Satō als deren zentraler Person besteht darin, mit Schülern aus Mitsuke ein Theaterstück zu erstellen, und zwar in der gleichen Form, wie es Frau Satō in ihrer Kindheit erlebte; man kann davon ausgehen, dass Frau Satō den Schülern aus Mitsuke damit den Spaß ermöglichen möchte, den sie selbst als Kind daran hatte.

Das zivilgesellschaftliche Engagement der Gruppe Niigata zielt insofern auf das Wohl von Schülern in ihrem lokalen Aktivitätsbereich ab, als die Gruppe das Programm der Ohio-Gruppe an so viele Schüler in der Stadt und der Präfektur Niigata wie möglich übermitteln möchte, um damit möglichst viele Kinder und Jugendliche gegen denkbare Gewalterfahrungen zu wappnen.

Die Programmatiken der Gruppen Mori und Hayashi sind ähnlich, denn beide möchten an ihrer jeweiligen lokalen Grundschule einen besonderen Ort für die Schüler schaffen, an den diese kommen und wo sie sich aufhalten können. Am Ort der Gruppe Mori sollen die Schüler der Mori-Grundschule zudem in Sicherheit und Sorglosigkeit spielen und durch das Spielen mit Kindern aus verschiedenen Jahrgangsstufen und durch den Umgang mit Erwachsenen vielfältige Erfahrungen machen können. Die Gruppe Hayashi möchte konkret einen Ort schaffen, an dem sich die Schüler der Hayashi-Grundschule wohl und geborgen fühlen und an dem sie selbstständig und von Erwachsenen unbeobachtet spielen können.

Auch die Gruppe Hana möchte sich zum Wohl von Schülern ihrer lokalen Grundschule engagieren; sie verfolgt jedoch nicht das Ziel, einen besonderen Ort für die Schüler zu schaffen, sondern sie möchte sich direkt an der Bildung der Schüler der Hana-Grundschule beteiligen. So möchte die Gruppe deren Schulbildung beobachten und begleiten und die Schüler, ergänzend zu den Lehrern, zu „vielseitigen“ Menschen bilden.

Eine besondere Programmatik hat die Gruppe Ibaraki: nachdem ihre anfängliche Programmatik darin bestand, dem Nicht-Schulbesuch vorzubeugen und Schulmeidern zu helfen, hat sie sich im Laufe der Zeit zu einer Gruppe entwickelt, die mit ihrem Engagement auf verschiedene Themen reagieren möchte. Dies sind Themen, von denen Schüler oder auch junge Menschen in der Präfektur Ibaraki betroffen sind und die die Mitglieder als Problem und als lösungsbedürftig wahrnehmen; so möchte die Gruppe dann gegen das jeweilige Problem angehen.

Auch wenn sich alle Gruppen laut ihrer Programmatik zum Wohl von Schülern engagieren möchten, so zeigt sich doch bei keiner Gruppe in ihrer Programmatik ein direkter Bezug zu sozialer Ungleichheit in der Bildung von Schülern, das heißt zu der Tatsache, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern abhängig von ihren familiären Hintergründen Ungleichheiten entstehen. Es ist nicht erkennbar, dass irgendeine der sechs Gruppen mit ihrem Engagement familiär bedingte Ungleichheiten in Bildungsleistungen und -erwerb von Schülern in ihrem lokalen Aktivitätsbereich in irgendeiner Weise ausgleichen möchte. Auch richten sich bei keiner der sechs Gruppen die Aktivitäten speziell an benachteiligte Schüler. Damit lässt sich feststellen, dass keine der sechs Gruppen mit ihrem Engagement explizit das Ziel verfolgt, soziale Ungleichheit in der Bildung in irgendeiner Weise zu kompensieren oder in irgendeiner Weise gegen Ungleichheit im Bildungsbereich anzugehen. Selbst die Gruppe Ibaraki, die laut ihrer Programmatik auf verschiedene Schüler-Probleme reagieren und gegen das jeweilige Problem angehen möchte, hat sich zumindest bis zum Zeitpunkt des Interviews nicht mit dem Schüler-Problem der Bildungsungleichheit auseinandergesetzt und scheint dies auch in Zukunft nicht zu planen.

8.1.2 Vergleich auf der Ebene des praktischen Handelns: Mögliches „Gutes tun“ für benachteiligte Schüler bei fünf Gruppen

Schaut man sich jedoch an, was die Gruppen tatsächlich tun, und vergleicht die Gruppen auf der Ebene ihres praktischen Handelns, so zeigen sich bei fünf Gruppen mögliche Anschlussstellen dafür, wie ihr Handeln auch benachteiligten Schülern zugute kommen kann, und damit mögliche Anschlussstellen zwischen ihrem Handeln und sozialer Ungleichheit in der Bildung. Das praktische Handeln dieser Gruppen – der Gruppen Hana, Ibaraki, Mitsuke, Hayashi und Mori – als mögliches „Gutes tun“ für benachteiligte Schüler kann drei verschiedene Formen annehmen.

Dies ist erstens die Form einer Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern; ein solches Handeln zeigt sich bei der Gruppe Hana (vgl. Kapitel 7.5). Wie in der Einzelauswertung dargestellt, helfen die *study advisers* dieser Gruppe im Unterricht denjenigen Schülern der Hana-Grundschule, die nicht so gut mitkommen, indem sie ihnen die Aufgaben an ihrer Seite individuell erklären;

dadurch kompensieren sie Ungleichheiten im Verständnisgrad der Schüler zumindest bis zu einem gewissen Grad. Geht man davon aus, dass solche Ungleichheiten vom familiären Hintergrund der Schüler abhängen, wie in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung angesprochen (Kariya 2001: 226), so kann man sagen, dass die *study advisers* durch ihr Handeln faktisch einen Aspekt von Bildungsungleichheit kompensieren. Auch wenn das Engagement der Gruppe Hana nicht darauf abzielt, soziale Ungleichheit in der Bildung in irgendeiner Weise zu kompensieren, so leisten die Mitglieder in ihrem praktischen Handeln doch faktisch eine (nicht explizit beabsichtigte und möglicherweise unbewusste) Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern der Hana-Grundschule, die von deren familiärem Hintergrund abhängen können. Durch das Handeln der *study advisers* kann also ein möglicher Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinem Verständnisgrad im Unterricht, und damit auch seinen schulischen Leistungen, entkoppelt oder zumindest abgeschwächt werden.

Daneben zeigen sich weitere mögliche Anschlussstellen zwischen dem Handeln der Gruppen und sozialer Ungleichheit in der Bildung, die jedoch nicht die Form einer Kompensierung von Ungleichheiten annehmen. Die beiden anderen Formen eines praktischen Handelns, das auch benachteiligten Schülern zugute kommen kann, bestehen in zwei Angeboten.

Da ist erstens das Angebot eines Erfolgserlebnisses, wie es die Gruppen Mitsuke und Ibaraki machen (vgl. Kapitel 7.3 und 7.4). Beide bieten in ihren Aktivitäten des Theaterspiels bzw. des Aufsatzwettbewerbs den teilnehmenden Schülern die Möglichkeit, einen Erfolg zu erleben. Bei der Gruppe Mitsuke besteht das Erfolgserlebnis darin, dass der Schüler am Tag der Aufführung seine Rolle im Theaterstück vor Publikum vorführt. Bei der Gruppe Ibaraki besteht es darin, dass der Aufsatz eines Schülers prämiert wird und er ihn vor Publikum vorliest, oder auch darin, dass der Aufsatz seiner Eltern prämiert wird, in dem der Schüler gelobt wird, und dass dieses Lob vor Publikum vorgelesen wird. Wie in den Einzelauswertungen der Gruppen Mitsuke und Ibaraki dargestellt, können Schüler in Japan aufgrund ihres familiären Hintergrundes Misserfolge bei Bildungsleistungen und -erwerb erfahren, wenn sie zum Beispiel schlechte Schulnoten bekommen oder keine Oberschulbildung erwerben können, obwohl sie es gerne möchten. In den Einzelauswertungen wurde ebenfalls

angesprochen, dass bei benachteiligten Schülern schulische Misserfolge zu Frustration und einem geschwächten Selbstwertgefühl führen können. Vor diesem Hintergrund ist denkbar, dass das Angebot eines Erfolgserlebnisses, das die Gruppen Mitsuke und Ibaraki den teilnehmenden Schülern machen, auch benachteiligten Schülern zugute kommt. Da sowohl am Theaterspiel als auch am Aufsatzwettbewerb alle Schüler aus Mitsuke bzw. aus Ibaraki teilnehmen können, kann das Angebot eines Erfolgserlebnisses auch von Schülern in Anspruch genommen werden, die aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sind und dadurch schulische Misserfolge haben. Zwar wird der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund sowie den Bildungsleistungen und dem Bildungserwerb eines Schülers durch das Erleben eines Erfolgs bei einer Theateraufführung oder bei einem Aufsatzwettbewerb nicht entkoppelt und auch nicht abgeschwächt, so dass man nicht von einer Kompensierung der sozialen Ungleichheit in der Bildung, von der diese Schüler betroffen sind, sprechen kann. Doch vor dem Hintergrund der in den Einzelauswertungen zitierten Literatur ist denkbar, dass durch das Erleben eines Erfolgs beim Theaterspiel oder beim Aufsatzwettbewerb das Selbstwertgefühl von benachteiligten Schülern aus Mitsuke oder Ibaraki gestärkt wird, was es ihnen auch erleichtern kann, mit möglichen Misserfolgen bei Bildungsleistungen und -erwerb umzugehen.

Daneben gibt es zweitens das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule, wie es die Gruppen Mori und Hayashi machen: beide Gruppen bieten den Schülern ihrer jeweiligen lokalen Grundschule einen Ort zum Sichwohlfühlen in der Schule, den diese nach Schulschluss aufsuchen können (vgl. Kapitel 7.1 und 7.2). Wie in den Einzelauswertungen der Gruppen Mori und Hayashi dargestellt, kann für Schüler, die aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sind, die Situation in der Schule belastend und stressig sein. Vor diesem Hintergrund ist denkbar, dass das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule, das die beiden Gruppen den Schülern der Mori- bzw. der Hayashi-Grundschule machen, auch benachteiligten Schülern zugute kommt. Wenn Schüler, die aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sind und für die die Situation in der Schule daher belastend und stressig ist, das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule wahrnehmen,

so kann dies für sie auf ein besseres Befinden in der Schule hinwirken. Zwar wird der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund sowie den Bildungsleistungen und dem Bildungserwerb eines Schülers an diesem Ort nicht entkoppelt oder abgeschwächt, so dass man auch hier nicht von einer Kompensierung der sozialen Ungleichheit in der Bildung, von der diese Schüler betroffen sind, sprechen kann. Doch die Gruppen Mori und Hayashi machen auch benachteiligten Schülern ihrer jeweiligen lokalen Grundschule das Angebot eines Ortes in der Schule, den sie aufsuchen können, von dem sie auf keinen Fall ausgeschlossen werden und an dem sie sich wohl fühlen können – was für sie auf ein besseres Befinden in der Schule hinwirken kann.

Allerdings werden die Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule, die die Gruppen Ibaraki, Mori und Hayashi machen, unterschiedlich von benachteiligten Schülern angenommen, wie bereits in den Einzelauswertungen angesprochen.⁶⁸ Bei der Gruppe Ibaraki ist davon auszugehen, dass unter den zwischen 450 und 700 Aufsätzen, die jedes Jahr beim Aufsatzwettbewerb eingereicht werden, auch Aufsätze von benachteiligten Schülern sind, da viele Schüler im ganzen Klassenverbund teilnehmen. Bei der Gruppe Mori erklärt die Vertreterin explizit, dass zu ihren Aktivitäten auch Schüler aus sozial benachteiligten Familien kommen, die somit das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule wahrnehmen. Dagegen scheinen es bei der Gruppe Hayashi gerade nicht benachteiligte Schüler in einer belastenden und stressigen Situation zu sein, die das Angebot wahrnehmen, sondern es sind nach Angaben der Vertreterin Kinder aus „anständigen“ Familien, was darauf hindeutet, dass sie aus stabilen, gesicherten Familienverhältnissen kommen. Laut der Vertreterin handelt es sich gerade nicht um Kinder, die außerhalb des Ortes der Gruppe Hayashi keinen anderen Ort haben, wo sie sich wohl und geborgen fühlen können.

Diese Unterschiede lassen sich durch die unterschiedlichen Arten erklären, mit denen die Gruppen ihre potentiellen Teilnehmer ansprechen. Der Aufsatzwettbewerb der Gruppe Ibaraki wird mit Unterstützung des Bildungsausschusses der Präfektur

⁶⁸ Bei der Gruppe Mitsuke wurde aufgrund eines Interviewfehlers nicht erfragt, ob unter den Teilnehmern benachteiligte Kinder und Jugendliche sind; vgl. Fußnote 53, S. 151.

Ibaraki an sämtlichen Grund-, Mittel- und Oberschulen in der Präfektur ausgeschrieben; dafür informiert der Bildungsausschuss die Schulen, und die Lehrer machen ihn den Schülern bekannt. Die Lehrer sprechen die Schüler also direkt an, und in manchen Klassen bekommen die Schüler den Aufsatz als Hausaufgabe auf oder schreiben ihn im Unterricht. Dadurch, dass gesamte Klassen teilnehmen, ist davon auszugehen, dass auch benachteiligte Schüler erreicht werden. Auch bei der Gruppe Mori werden die potentiellen Teilnehmer direkt von den Lehrern angesprochen, denn jedes Jahr werden die neuen Erstklässler von ihren Klassenlehrern über die Aktivitäten der Gruppe Mori informiert. Die Gruppe Hayashi dagegen macht ihre Aktivitäten über Mitteilungsblätter bekannt, die die Lehrer an die Schüler verteilen. Die Vertreterin Frau Fukada weist jedoch darauf hin, dass sich solche Mitteilungsblätter weniger an die Schüler als vielmehr an ihre Eltern richten. Damit erklärt sie auch, warum an ihren Aktivitäten Schüler teilnehmen, deren Eltern insofern Engagement zeigen, als sie die Mitteilungsblätter lesen und ihre Kinder dazu auffordern, doch einmal zur Gruppe Hayashi zu gehen. Nach Frau Fukadas Erklärung hat also der familiäre Hintergrund der Schüler, in Form des beschriebenen Engagements der Eltern, einen Einfluss darauf, ob die Kinder den Ort zum Sichwohlfühlen der Gruppe Hayashi aufsuchen. Damit lässt sich zu den drei Gruppen aus dem Sample feststellen, dass die Angebote eines Erfolgserlebnisses oder eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule eher von benachteiligten Schülern wahrgenommen werden, wenn die potentiellen Teilnehmer direkt über die Lehrer angesprochen werden wie bei den Gruppen Ibaraki und Mori, als wenn der Weg über die Eltern verläuft wie bei der Gruppe Hayashi. Wenn nämlich der Weg über die Eltern verläuft, scheint deren Engagement eine Rolle dafür zu spielen, ob die Kinder die Angebote wahrnehmen.

8.2 Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen: Diskussion und weiterer Forschungsbedarf

Basierend auf den Einzelauswertungen und dem Vergleich, lassen sich die Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts

sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, darstellen und diskutieren.

Auch wenn keine der sechs Gruppen aus dem Sample mit ihrem Engagement explizit das Ziel verfolgt, soziale Ungleichheit in der Bildung in irgendeiner Weise zu kompensieren oder in irgendeiner Weise gegen Ungleichheiten im Bildungsbereich anzugehen, wurden bei fünf Gruppen mögliche Anschlussstellen zu Bildungsungleichheit aufgezeigt, indem dargestellt wurde, wie ihr praktisches Handeln auch benachteiligten Schülern zugute kommen kann. Dieses praktische Handeln hat zum einen die Form einer Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern, die von deren familiärem Hintergrund abhängen können. Zum anderen hat es die Form zweier Angebote, die benachteiligten Schülern zugute kommen können: das Angebot eines Erfolgserlebnisses und das Angebot eines Ortes zum Sichwohl fühlen in der Schule. Die „Kompensierung“ und die beiden „Angebote“ werden als drei verschiedene Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts Bildungsungleichheit in Japan angesehen, die sich im Sample der vorliegenden Studie gezeigt haben.

8.2.1 Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern

Die erste Möglichkeit, die Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern, wird auch von dem Bildungssoziologen Kariya in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung angesprochen. Er schlägt für eine Kompensierung von Ungleichheiten im Bildungsbereich vor, dass man sich schon in den Grundschulen bemühen sollte, die schichtspezifischen Unterschiede im Verständnisgrad und im Lernwillen der Schüler zu verringern (Kariya 2001: 226). Dafür legt er unter anderem den oben angesprochenen Entwurf vor, dass sich andere Personen als die Lehrer als externe Lernunterstützer innerhalb und außerhalb des Schulunterrichts engagieren und das Lernen der Schüler unterstützen sollten (Kariya 2001: 226-228; vgl. Kapitel 4.3.1). Die *study advisers* der Gruppe Hana machen faktisch genau das, was Kariya für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung vorschlägt: auch sie lassen sich als „externe Lernunterstützer“ bezeichnen, die auf der Ebene der Grundschule Unterschiede im Verständnisgrad der Schüler verrin-

gern – wenn auch nur innerhalb des Schulunterrichts, nicht auch außerhalb. Zwar hat Kariya als Lernunterstützer Menschen vor Augen, die für eine Lehrtätigkeit ausgebildet wurden oder werden, dagegen handelt es sich bei den *study advisers* vor allem um Mütter von Schülern; ihr praktisches Handeln entspricht jedoch Kariyas Entwurf der externen Lernunterstützer. Damit zeigt das Beispiel der Gruppe Hana, dass Kariyas Entwurf in der Praxis grundsätzlich machbar ist. Der Entwurf des Bildungssoziologen zielt darauf ab, den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund der Schüler und ihren Bildungsleistungen zu entkoppeln oder abzuschwächen: denn die externen Lernunterstützer sollen dafür sorgen, dass möglichst alle Schüler, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, ein Minimum an Bildungsleistungen erreichen. Auch zum Handeln der *study advisers* wurde festgestellt, dass dadurch ein möglicher Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinem Verständnisgrad im Unterricht, und damit auch seinen schulischen Leistungen, entkoppelt oder zumindest abgeschwächt werden kann.

Die *study advisers* verringern nach Angaben des Vertreters der Gruppe Hana Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern, denn er erklärt, dass die Schüler, die im Unterricht nicht so gut mitkommen, die Inhalte dank der Unterstützung durch die *study advisers* besser verstehen. In der vorliegenden Studie wurde von der Richtigkeit dieser Aussage ausgegangen, die tatsächliche Wirkung des Engagements der *study advisers* konnte jedoch nicht gemessen werden. Um diese erste Möglichkeit von zivilgesellschaftlichem Engagement aus dem Sample sicher beurteilen zu können, sind jedoch Wirkungsstudien notwendig. Diese sollten untersuchen, ob es durch den Einsatz von zivilgesellschaftlich Engagierten als „Lernunterstützern“ tatsächlich gelingt, Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern zumindest bis zu einem gewissen Grad auszugleichen. Bei den *study advisers* beispielsweise müsste sich dies darin äußern, dass alle Kinder in den Klassen, in denen die *study advisers* im Unterricht Unterstützung bieten, nach einiger Zeit ein bestimmtes Leistungslevel erreichen. Sollten in Japan zivilgesellschaftliche Gruppen existieren, bei denen die Lernunterstützer wie in Kariyas Entwurf Menschen mit einer Ausbildung für eine Lehrtätigkeit

sind⁶⁹, kann im Rahmen solcher Wirkungsstudien ein Vergleich mit Gruppen wie der Gruppe Hana, deren *study advisers* keine besondere Lehrausbildung haben, Aufschluss darüber bringen, ob die Ausbildung der externen Lernunterstützer für die Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern eine Rolle spielt.

Auch wenn man davon ausgeht, dass es durch zivilgesellschaftliches Engagement tatsächlich gelingt, Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern auszugleichen, ist bei dieser ersten Möglichkeit aus dem Sample auf eine Einschränkung hinzuweisen. Wie in der Einzelauswertung der Gruppe Hana dargestellt, ist die Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad der Schüler durch die *study advisers* nur möglich, weil die Mitglieder der Gruppe als *study advisers* regelmäßig am Unterricht beteiligt sind, und dies ist wiederum möglich aufgrund des besonderen Verständnisses für Bürgerbeteiligung in der Stadt Mitaka, wo die Gruppe aktiv ist. Eine Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern durch zivilgesellschaftliche Gruppen kann, zumindest wenn sie innerhalb des Unterrichts stattfindet, nur an Schulen umgesetzt werden, an denen die Mitglieder auch regelmäßig am Unterricht beteiligt werden. Dafür ist von Seiten der Schule ein Verständnis für die Beteiligung von Bürgern an der Schulbildung notwendig; das Beispiel der Gruppe Hana zeigt, dass dies durch ein besonderes Verständnis für Bürgerbeteiligung in der Kommune begünstigt werden kann. Wenn man vorschlägt, mithilfe von Menschen von außerhalb der Schule die Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern auszugleichen, wie dies Kariya in der japanischen Diskussion tut, sollte man sich zumindest in Bezug auf eine Unterstützung innerhalb des Unterrichts dessen bewusst sein, dass dies nicht an allen Orten und allen Schulen machbar ist, weil es Widerstände von Lehrern und Rektoren geben kann. Diese mögliche Einschränkung einer Kompensierung von Ungleichheiten durch Menschen von außerhalb der Schule wird von Kariya in seinem Entwurf der externen Lernunterstützer nicht angesprochen. Das Beispiel der Gruppe Hana aus dem Sample deutet jedoch darauf hin, dass diese Möglichkeit von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts sozialer Ungleichheit in

⁶⁹ Es lässt sich vermuten, dass unter den NPOs aus der Datenbank des Japan NPO Center, die laut ihrer Beschreibung Aktivitäten der Lern- oder Bildungsunterstützung anbieten und die von der Autorin im ersten Zugang zum Untersuchungsgegenstand vergeblich kontaktiert und um Teilnahme an der Untersuchung gebeten wurden (vgl. Kapitel 6.2), solche Gruppen sind.

der Bildung nur umsetzbar ist, wenn an der jeweiligen Schule oder auch in der jeweiligen Kommune ein Verständnis für die Beteiligung von Bürgern an der Schulbildung herrscht.

8.2.2 Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule

Die beiden anderen Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, bestehen in einem Angebot: in dem Angebot eines Erfolgserlebnisses und in dem eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule. Bei diesen Angeboten lässt sich nicht von einer Kompensierung von Bildungsungleichheit sprechen, denn dadurch wird der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb nicht entkoppelt oder abgeschwächt. Da die Angebote aber benachteiligten Schülern zugute kommen können, lassen sie sich als Möglichkeiten verstehen, sozialer Ungleichheit in der Bildung etwas entgegenzusetzen und allgemein gegen diese Ungleichheit anzugehen.

Bei den Angeboten eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule ist es nämlich denkbar, dass sie das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern steigern. So ist vor dem Hintergrund der in den Einzelauswertungen zitierten Literatur davon auszugehen, dass bei benachteiligten Schülern in Japan schulische Misserfolge zu Frustration und einem geschwächten Selbstwertgefühl führen können; man kann sich vorstellen, dass durch das Erleben eines Erfolgs in einem anderen Kontext – wie beim Theaterspiel der Gruppe Mitsuke oder beim Aufsatzwettbewerb der Gruppe Ibaraki – das Selbstwertgefühl von benachteiligten Schülern gestärkt wird, was es ihnen wiederum erleichtern kann, mit Misserfolgen bei Bildungsleistungen und -erwerb umzugehen. Außerdem wird in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung angesprochen, dass die Situation in der Schule für benachteiligte Schüler belastend und stressig ist; es ist anzunehmen, dass ein Ort zum Sichwohlfühlen in der Schule, zu dem sie kommen können und an dem sie stets aufgenommen werden, für sie auf ein besseres Befinden in der Schule hinwirkt.

Allerdings lässt sich bei den Angeboten eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule durch die Gruppen aus dem Sample nur in Form von Vermutungen darstellen, dass sie das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern steigern können. Basierend auf dem Interview-Material und unter Hinzuziehung der zitierten Beiträge und Studien, lassen sich hypothetische Überlegungen dazu anstellen, wie die Angebote der Gruppen Mitsuke, Ibaraki, Mori und Hayashi benachteiligten Schülern in ihrem jeweiligen lokalen Aktivitätsbereich zugute kommen können. Es kann im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch nicht festgestellt werden, ob das Handeln der Gruppen tatsächlich die vermutete Wirkung hat. Um beurteilen zu können, ob solche Angebote durch zivilgesellschaftliche Gruppen wirklich benachteiligten Schülern zugute kommen, und um somit diese Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts Bildungsungleichheit wirklich beurteilen zu können, sind auch hier Wirkungsstudien notwendig. Diese müssten untersuchen, inwieweit die Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule tatsächlich das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern steigern, wie hier in Form hypothetischer Überlegungen dargestellt. Die Forschungsfragen müssten dann lauten: Wird durch das Erleben eines Erfolgs bei einem Theaterstück oder einem Aufsatzwettbewerb tatsächlich das Selbstwertgefühl von benachteiligten Schülern gestärkt, und macht es dies ihnen tatsächlich leichter, mit möglichen Misserfolgen bei Bildungsleistungen und -erwerb umzugehen? Und sorgt das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule tatsächlich für ein besseres Befinden in der Schule für Schüler, die aufgrund ihres familiären Hintergrundes bei Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sind und für die die Situation in der Schule belastend und stressig ist? Basierend auf der vorliegenden Studie, konnten die zwei Angebote als denkbare Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts Bildungsungleichheit in Japan aus dem Sample herausgearbeitet und dargestellt werden; um diese Möglichkeiten sicher beurteilen zu können, sind jedoch Wirkungsstudien notwendig.

Zu den Angeboten eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule ist außerdem darauf hinzuweisen, dass, wie oben angesprochen, die Angebote durch die Gruppen aus dem Sample unterschiedlich von benachteiligten Schülern wahrgenommen werden. Schließlich besteht ein Charakteristikum von An-

geboten darin, dass sie angenommen werden können oder auch nicht. Zu den Gruppen aus dem Sample wurde festgestellt, dass ihre Angebote eines Erfolgserlebnisses oder eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule eher von benachteiligten Schülern wahrgenommen werden, wenn die potentiellen Teilnehmer direkt über die Lehrer angesprochen werden, und nicht, wenn der Weg über die Eltern verläuft – denn dann scheint das Engagement der Eltern einen Einfluss darauf zu haben, ob die Kinder die Angebote wahrnehmen. Aufgrund der kleinen Fallzahl im Sample kann nur vorläufig angenommen werden, dass das Erreichen benachteiligter Schüler davon abhängt, wie die zivilgesellschaftliche Gruppe potentielle Teilnehmer anspricht. Dies müsste jedoch durch weitere Studien vertieft werden, durch Beantwortung der Fragen: Was ist notwendig, damit die Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule, die als Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts Bildungsungleichheit in Japan dargestellt wurden, auch von benachteiligten Schülern wahrgenommen werden, und welche Faktoren behindern das Erreichen von benachteiligten Schülern eher? Letztendlich können die Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan nur dann etwas entgegensetzen, wenn sie von benachteiligten Schülern auch wahrgenommen werden.

Schließlich ist zu der Möglichkeit des Angebotes eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule auf eine Einschränkung hinzuweisen, ähnlich wie bei der ersten Möglichkeit aus dem Sample. Die Gruppen Mori und Hayashi können einen Ort zum Sichwohlfühlen innerhalb des Gebäudes ihrer jeweiligen lokalen Grundschule und für die Schüler der jeweiligen Schule anbieten, weil es sich bei beiden Gruppen um Initiativen des Bildungsausschusses von Niigata bzw. Mitaka handelt, die von Anfang an in Schulen angesiedelt wurden und für die Räume der Schulen zur Verfügung gestellt wurden. Damit stand den beiden Gruppen von Anfang an ein Ort in der Schule zur Verfügung, den sie gestalten und zu einem Ort zum Sichwohlfühlen machen konnten. Die Möglichkeit des Angebotes eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule wird also bei den zwei Gruppen durch öffentlich gewährte gute Bedingungen umsetzbar. Zwar ist nicht auszuschließen, dass es auch zivilgesellschaftliche Gruppen gibt, die nicht von der Bildungsverwaltung initiiert wurden und dennoch innerhalb eines Schulgebäudes Aktivitäten für Schüler anbieten; in diesem Fall ist

aber ein entsprechendes Einverständnis von Seiten der Schule notwendig. Somit besteht eine Einschränkung der Möglichkeit des Angebotes eines Ortes zum Sichwohl-
fühlen in der Schule darin, dass entsprechende öffentlich gewährte gute Bedingungen
oder ein Einverständnis von Seiten der Schule notwendig sind, damit eine zivilge-
sellschaftliche Gruppe einen solchen Ort im Schulgebäude und für die Schüler der
jeweiligen Schule anbieten kann.

9 Zusammenfassung und Fazit: Soziale Ungleichheit in der Bildung und der Beitrag von zivilgesellschaftlichem Engagement zu einer Kompensierung – Das Beispiel Japan.

Japan stellt sich aus Sicht der deutschen Bildungsungleichheitsforschung wie ein „egalitäres Vorbild“ dar, zumindest in Bezug auf die institutionellen Strukturen seines Schulsystems: die japanischen Schulen sind Ganztagschulen, das Schulsystem ist durchgehend eingleisig, und die Aufteilung der Schüler auf die innerhalb einer informellen Hierarchie stark stratifizierten Oberschulen erfolgt erst zu Beginn der 10. Klasse, also wesentlich später als in Deutschland. Doch auch in Japan existiert soziale Ungleichheit in der Bildung, und diese Existenz wird thematisiert und problematisiert. In der öffentlichen Wahrnehmung und dem öffentlichen Diskurs in Japan scheint die Frage nach Bildungsungleichheit zwar erst in den letzten Jahren ein Thema zu werden – unter Bildungssoziologen wird sie aber schon viel länger diskutiert. So markierten Studien aus den 1960er und 1970er Jahren zu den schichtspezifischen Unterschieden im Übergang auf eine weiterführende Schule den Beginn der Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung unter japanischen Bildungssoziologen, die bis heute andauert. Auch die japanischen Lehrergewerkschaften thematisieren und problematisieren die Existenz von Bildungsungleichheit in Japan, und die Frage nach Ungleichheiten im Bildungsbereich ist in den letzten Jahren für sie zu dem Thema geworden.

Die japanische Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung mit ihren empirischen Befunden zur Existenz von Bildungsungleichheit in Japan, ihren Erklärungen für diese Existenz und ihren Lösungsvorschlägen für eine Kompensierung wurde in Teil I der vorliegenden Dissertation systematisch aufgearbeitet. Die wichtigsten Punkte werden hier noch einmal aufgegriffen und zusammengefasst, bevor Teil I und Teil II zusammengeführt werden unter der Fragestellung: Wie wird in Japan eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung diskutiert, und welchen

Beitrag kann zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern zu einer Kompensierung leisten?

Als „soziale Ungleichheit in der Bildung“ wird in der japanischen Diskussion die Tatsache definiert, dass in den Bildungsleistungen und im Bildungserwerb von Schülern abhängig von ihren familiären Hintergründen – die durch das Bildungsniveau und den Beruf der Eltern sowie das Einkommen der Familie bestimmt werden – Ungleichheiten entstehen. Anders formuliert, geht es um einen Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund sowie den Bildungsleistungen und dem Bildungserwerb eines Schülers. Zu diesem Zusammenhang ist in der japanischen Diskussion eine Fülle an empirischen Studien entstanden, die von den ersten Studien aus den 1960er Jahren bis zum Zeitpunkt der vorliegenden Aufarbeitung im Jahr 2009 durchgängig einen solchen Zusammenhang und damit die Existenz von Bildungsungleichheit in Japan nachweisen. Nach den vorliegenden empirischen Befunden hat in Japan der familiäre Hintergrund eines Schülers einen Einfluss auf seine Bildung: Schüler, deren Eltern ein hohes Bildungsniveau und eine hohe berufliche Position haben, haben tendenziell bessere Bildungsleistungen und einen „höheren“ Bildungserwerb, das heißt sie erreichen ein höheres Bildungsniveau und besuchen in der Rangordnung höher angesiedelte Bildungsinstitutionen.

In der japanischen Diskussion sind verschiedene Erklärungen dazu vorgelegt worden, warum dies so ist. Der erste wesentliche Erklärungsfaktor sind die finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für Bildung zu tragen. In Japan entstehen unterschiedliche Kosten für Bildung, die von den privaten Haushalten getragen werden müssen: es gibt die direkten Kosten für den Schulbesuch, nämlich die Unterrichtsgebühren an Oberschulen, die indirekten Kosten für den Schulbesuch, nämlich die Kosten für Unterrichtsmaterialien, den Transport zur Schule etc., und die Kosten für außerschulische Bildung in so genannten *juku*, privaten Ergänzungsschulen, deren Besuch unter japanischen Schülern weit verbreitet ist. Die Vertreter des ersten Erklärungsfaktors argumentieren, dass in manchen Fällen Schüler aufgrund mangelnder finanzieller Mittel ihrer Familie keine Oberschulbildung erwerben können oder dass für sie Einschränkungen in Schulbildung und -alltag entstehen, wenn ihre Familien die indirekten Kosten für den Schulbesuch oder die Kosten für außerschuli-

sche Bildung in *juku* nicht tragen können; damit wird erklärt, warum abhängig von den familiären Hintergründen der Schüler Ungleichheiten in ihren Bildungsleistungen und ihrem Bildungserwerb entstehen. Daneben wird als zweiter wesentlicher Erklärungsfaktor das Bildungsengagement der Eltern thematisiert. Die Vertreter dieses Erklärungsfaktors argumentieren, dass Eltern mit unterschiedlich hohen Bildungsniveaus und Berufspositionen ein unterschiedlich starkes Bildungsengagement zeigen und dass ein stärkeres Bildungsengagement die Bildungsleistungen (und damit auch den Bildungserwerb) der Kinder positiv beeinflusst, wodurch ein Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seiner Bildung entstehe.

Die Betrachtung der empirischen Befunde zu den Erklärungsfaktoren hat jedoch gezeigt, dass keiner der Faktoren die Existenz von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan umfassend erklären kann und ausreichend empirisch abgesichert ist. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass in Japan, wie auch in Deutschland, eine Vielzahl von Faktoren miteinander wirken und Bildungsungleichheiten entstehen lassen – möglicherweise auch noch andere Faktoren als die hier als wesentliche Erklärungsfaktoren aus der japanischen Diskussion herausgearbeiteten. Allemal wurde nach der Betrachtung der japanischen Forschungen zu sozialer Ungleichheit in der Bildung festgestellt, dass Schüler in Japan aufgrund ihres familiären Hintergrundes in der Bildung benachteiligt sein können; denn Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau und einer niedrigeren beruflichen Position haben nach den vorliegenden empirischen Befunden tendenziell schlechtere Bildungsleistungen und einen „schlechteren“ Bildungserwerb. Ob man dies vermittelt über die geringeren finanziellen Möglichkeiten ihrer Familien für die Kosten für Bildung oder über das geringere Bildungsengagement ihrer Eltern erklärt – in beiden Fällen können den Schülern aufgrund ihres familiären Hintergrundes Benachteiligungen bei Bildungsleistungen und -erwerb entstehen. Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau, einer niedrigen Berufsposition und einem damit verbundenen geringen Einkommen, die bei ihren Bildungsleistungen und -erwerb benachteiligt sein können, wurden in der vorliegenden Arbeit daher als „benachteiligte Schüler“ bezeichnet.

Auch wenn die Erklärungsfaktoren aus der japanischen Diskussion also keine umfassende und ausreichend empirisch abgesicherte Erklärung für die Existenz von

Bildungsungleichheit in Japan liefern, werden sie in der Diskussion als Ansatzpunkte genutzt, um Lösungsvorschläge für eine Kompensierung von Ungleichheiten zu machen. Bei den Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion wurden zwei wesentliche Komplexe von Vorschlägen herausgearbeitet. Institutionelle Strukturreformen des Schulsystems, wie sie von deutschen Bildungsforschern häufig gefordert werden, sind nicht darunter; dies lässt sich dadurch erklären, dass die öffentliche Schulbildung in Japan, wie eingangs dargestellt, genau die institutionellen Strukturen aufweist, die in der deutschen Bildungsungleichheitsforschung unter anderem für eine Abschwächung des Zusammenhangs von familiärer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem gefordert werden.

Der erste wesentliche Komplex von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion zielt auf eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung auf der Makroebene über politische Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung und Kostenersatzung ab. Dieser Komplex bezieht sich auf den Erklärungsfaktor der unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Familien, die Kosten für Bildung zu tragen, und damit auch auf das Charakteristikum des japanischen Bildungswesens, dass dieses stark von den Bildungsinvestitionen der privaten Haushalte getragen wird. Im ersten Komplex von Lösungsvorschlägen wird eine Reihe von politischen Maßnahmen zur finanziellen Umverteilung und Kostenersatzung vorgeschlagen, wie zum Beispiel der Ausbau des Stipendiensystems. Dabei zielen die vorgeschlagenen Maßnahmen darauf ab, fehlende finanzielle Möglichkeiten der Familien für die Bildungskosten durch öffentliche Gelder auszugleichen, um so den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seiner Bildung zu entkoppeln oder abzuschwächen. Einige der Maßnahmen wurden bereits von der Politik aufgegriffen, es bleibt jedoch weiter zu verfolgen, wie eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung über politische Maßnahmen in Japan in Zukunft diskutiert und umgesetzt wird.

Als zweiter wesentlicher Komplex von Lösungsvorschlägen wird in der japanischen Diskussion eine Kompensierung auf der Mikroebene, das heißt in den einzelnen Schulen, durch die Schulen bzw. die Lehrer propagiert. Dieser Lösungsvorschlag bezieht sich implizit auf den Erklärungsfaktor des Bildungsengagements der Eltern, denn er sieht vor, Ungleichheiten in den Bildungsleistungen von Schülern, wie sie

aufgrund von unterschiedlich starkem elterlichen Bildungsengagement entstehen können, in den Schulen auszugleichen. Die Schulen bzw. die Lehrer sollen sicherstellen, dass alle Schüler, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, ein gewisses Maß an Bildungsleistungen erreichen. Damit zielt dieser Komplex von Lösungsvorschlägen darauf ab, den Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen zu entkoppeln oder abzuschwächen. Im Rahmen dieses zweiten Komplexes von Lösungsvorschlägen wurde in Japan vor einigen Jahren das ursprünglich angelsächsische Konzept der „Effektiven Schulen“ rezipiert und seitdem in verschiedenen Studien auf Japan angewendet und untersucht. Noch liegen jedoch keine ausreichenden empirischen Befunde vor, um beurteilen zu können, ob und wie dieses Konzept in die Praxis umgesetzt wird und welche Rolle es für eine Kompensierung von Bildungsungleichheit in Japan spielen wird. Zu den beiden Komplexen von Lösungsvorschlägen sind in Zukunft weitere Entwicklungen und Untersuchungen zu erwarten. Im Zwischenfazit zu Teil I der vorliegenden Arbeit wurde jedoch zu den Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion bereits zusammenfassend hervorgehoben, dass sie eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Akteure verfolgen – nämlich auf der Makroebene als nationaler Ebene durch politische Entscheidungsträger und auf der Mikroebene einzelner Schulen durch die Schulen bzw. die Lehrer. Dabei werden die Strategien auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Akteure nicht als verschiedene Alternativen einer Kompensierung diskutiert, sondern es wird gefordert, dass sie sich gegenseitig ergänzen. So wird von mehreren an der Diskussion Beteiligten⁷⁰ auf die Notwendigkeit hingewiesen, eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung sowohl auf der Makroebene über politische Maßnahmen als auch auf der Mikroebene durch die Schulen bzw. die Lehrer anzugehen.

Neben den zwei wesentlichen Komplexen von Lösungsvorschlägen aus der japanischen Diskussion wurde noch ein dritter „Komplex“ herausgearbeitet. Dieser besteht

⁷⁰ Dabei handelt es sich allerdings nur um Wissenschaftler und die Vertreter des gewerkschaftsnahen Forschungsausschusses „Ungleichheiten in der Bildung“. Die Vertreter der Gewerkschaften selbst sprechen in ihren Publikationen und in den Gesprächen, die die Autorin führte, allein politische Maßnahmen auf der Makroebene an.

in zwei Beiträgen, die thematisieren, dass man auch mithilfe des Engagements von Menschen von außerhalb der Schule gegen Bildungsungleichheit angehen kann. Diese Art des Engagements wird in der vorliegenden Arbeit als „zivilgesellschaftliches Engagement“ verstanden; es wurde festgestellt, dass in den zwei Beiträgen implizit der Gedanke im Hintergrund steht, zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung bzw. ein allgemeines Angehen gegen sie zu nutzen. In Teil II der vorliegenden Arbeit wurde zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern in Japan vor dem Hintergrund eines Bezugs zu Bildungsungleichheit untersucht. In einer qualitativen Studie wurden sechs Fallbeispiele japanischer zivilgesellschaftlicher Gruppen mit Aktivitäten für Schüler betrachtet und daraufhin untersucht, inwiefern sich in ihrer Programmatik und in ihrem praktischen Handeln direkte Bezüge oder mögliche Anschlussstellen zu Bildungsungleichheit zeigen. Davon ausgehend, wurden die Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan, die sich im Sample zeigen, dargestellt und diskutiert.

Zwar können, basierend auf der Studie mit ihrem begrenzten und nach dem Kriterium der „Zugänglichkeit“ ausgewählten Sample, nicht umfassend sämtliche Möglichkeiten oder auch Grenzen von zivilgesellschaftlichem Engagement für eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan oder ein Angehen gegen sie diskutiert werden. Es ließen sich jedoch diejenigen Möglichkeiten, die sich im Sample zeigen, herausarbeiten und diskutieren.

Die Studie hat gezeigt, dass auch in zivilgesellschaftlichem Engagement zum Wohl von Schülern, das nicht explizit auf eine Kompensierung von Bildungsungleichheit abzielt, verschiedene Möglichkeiten angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan liegen. Dabei wurden aus dem Sample zwei Arten von Möglichkeiten herausgearbeitet.

Die erste besteht in der Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern durch zivilgesellschaftliche Gruppen, indem deren Mitglieder im Unterricht Schüler mit Verständnisschwierigkeiten bei ihrem Lernen unterstützen. Diese Möglichkeit wird auch von dem Bildungssoziologen Kariya in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung angesprochen und vorgeschlagen.

Durch eine Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad kann ein möglicher Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinem Verständnisgrad im Unterricht, und damit auch seinen Bildungsleistungen, entkoppelt oder zumindest abgeschwächt werden. Allerdings ist eine solche Kompensierung durch zivilgesellschaftliche Gruppen – zumindest wenn sie innerhalb des Unterrichts stattfindet – nur an Schulen möglich, an denen die Mitglieder auch regelmäßig am Unterricht beteiligt werden. Dafür ist von Seiten der Schule ein Verständnis für die Beteiligung von Bürgern an der Schulbildung notwendig; es ist jedoch davon auszugehen, dass ein solches Verständnis nicht an allen Schulen vorhanden ist. Hier zeigt sich also eine Einschränkung dieser ersten Möglichkeit von zivilgesellschaftlichem Engagement angesichts sozialer Ungleichheit in der Bildung.

Die zweite Art von Möglichkeiten aus dem Sample besteht in den Angeboten eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule durch zivilgesellschaftliche Gruppen. Es ist denkbar, dass solche Angebote das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern in Japan steigern, indem sie deren Selbstwertgefühl stärken oder für ihr Wohlbefinden in der Schule sorgen. Zur Möglichkeit des Angebotes eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule wurde allerdings, ähnlich wie bei der ersten Möglichkeit, auf eine Einschränkung hingewiesen: es sind entsprechende öffentlich gewährte gute Bedingungen oder ein Einverständnis von Seiten der Schule notwendig, damit eine zivilgesellschaftliche Gruppe einen solchen Ort im Schulgebäude und für die Schüler der jeweiligen Schule anbieten kann.

Durch die Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule wird zwar nicht der Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb entkoppelt oder abgeschwächt, so dass man nicht von einer Kompensierung von Bildungsungleichheit im Sinne einer solchen Entkopplung sprechen kann. Aber man kann die Angebote als Möglichkeiten verstehen, die sozialer Ungleichheit in der Bildung etwas entgegen setzen und gegen diese Ungleichheit angehen, indem sie das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern steigern. Angebote, die für ein besseres Befinden benachteiligter Schüler sorgen, werden in der japanischen Diskussion zu sozialer Ungleichheit in der Bildung nicht diskutiert – zumindest ist dies der Eindruck der Autorin nach der Aufarbeitung der Diskussion für die vorliegende Disser-

tation. Auch sie verdienen jedoch Aufmerksamkeit als Möglichkeiten, um allgemein gegen soziale Ungleichheit in der Bildung anzugehen.

Studien aus der deutschsprachigen Diskussion zu Bildungsungleichheit kommen zu dem Ergebnis, dass die Situation in der Schule für benachteiligte Schüler belastend ist und dass sie unter ihrer schulischen Erfolglosigkeit leiden, und die Autoren weisen auf die Notwendigkeit hin, bei einem Angehen des Problems der sozialen Ungleichheit in der Bildung auch für das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern zu sorgen. So zeigt eine Studie aus der Schweiz zu den Ursachen der Schwierigkeiten nichtprivilegierter Kinder⁷¹ beim Kompetenzerwerb in der Schule, dass nichtprivilegierte Schüler unter ihrer schulischen Erfolglosigkeit leiden, was mit der Zeit ihr Selbstwertgefühl schwächen kann (Jünger 2008: 537). Außerdem stellt die Studie fest, dass die Situation in der Schule für nichtprivilegierte Kinder belastend und stressig ist (Jünger 2008: 526). Die Autorin plädiert dafür, dass man sich nicht nur darum bemühen sollte, nichtprivilegierte Kinder beim Erwerb von Kompetenzen und Bildungstiteln zu unterstützen. Notwendig sei auch, für ein besseres Befinden dieser Kinder zu sorgen und ihr Leiden zu mindern (Jünger 2008: 526-527). Auch eine deutsche Studie zum kindlichen Erleben und Bearbeiten von ökonomischer Ungleichheit kommt unter anderem zu dem Ergebnis, „dass die meisten Kinder in benachteiligten Lebenslagen die Schule bzw. den Schulalltag in mehrfacher Hinsicht als belastend erleben“ (Chassé et al 2010: 337). Die Autoren verweisen vor dem Hintergrund ihrer Befunde auf den 10. Kinder- und Jugendbericht, der die Anforderung formuliert, dass sich die Grundschulen um das psychosoziale Wohlbefinden ihrer Schüler kümmern müssten (Chassé et al 2010: 341).

Auch in der japanischen Diskussion werden Beiträge vorgelegt, aus denen hervorgeht, dass die Situation für benachteiligte Schüler in der Schule belastend und stressig ist. So wird von Oberschülern berichtet, die aufgrund der mangelnden finanziellen Möglichkeiten ihrer Familie einen Nebenjob annehmen müssen, um sich finanzieren zu können, und die sich daher nicht auf die Schule konzentrieren können (Nikkōkyō 2008a: 1; vgl. Kapitel 3.3.1.1), und von Mittelschülern, die dem Unterricht nicht folgen können, weil sich ihre Familie den *juku*-Besuch für sie nicht leisten

⁷¹ Die „Privilegiertheit“ bzw. „Nichtprivilegiertheit“ der Kinder wird in dieser Studie an den Einkommens- und Vermögenswerten und der Bildungsbeteiligung in den Gemeinden, aus denen die Kinder stammen, festgemacht (Jünger 2008: 22-23); vgl. Fußnote 46, S. 133.

kann (Yuasa 2008: 13; vgl. Kapitel 3.3.2). Auch wird in der japanischen Diskussion argumentiert, dass Schüler, deren Familien die indirekten Kosten für den Schulbesuch nicht oder nur schwer tragen können, im Unterricht und im Schulleben Probleme bekommen. So wird von Schülern berichtet, die sich das Schulessen nicht leisten, keine Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien kaufen oder aus finanziellen Gründen nicht an Ausflügen, Klassenfahrten oder Clubaktivitäten teilnehmen können (Kotoura 2009: 22; Nikkōkyō 2008c: 8, 11, 20; vgl. Kapitel 3.3.1.2). Außerdem zeigen die empirischen Befunde, dass in Japan die Kinder von Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau und einer niedrigeren beruflichen Position tendenziell schlechtere Bildungsleistungen haben (vgl. Kapitel 3) – so wie auch die Schweizer Studie zu dem Ergebnis kommt, dass nichtprivilegierte Kinder häufig schlechte Schulnoten haben (Jünger 2008: 521). Daneben wird auch für Japan angesprochen, dass benachteiligte Schüler durch häufige schulische Misserfolge frustriert werden können (Toyama-Bialke 2003: 32), so wie dies in der Schweizer Studie festgestellt wird (Jünger 2008: 537). Aus der japanischen Diskussion geht also hervor, dass auch in Japan benachteiligte Schüler unter ihrer Situation leiden und dass ihr Wohlbefinden durch ihre Benachteiligung bei Bildungsleistungen und -erwerb beeinträchtigt sein kann.

Allerdings wird in der japanischen Diskussion, anders als in den zitierten deutschsprachigen Studien, nicht darauf hingewiesen, dass ein Angehen des Problems der Bildungsungleichheit auch ein Sorgen für das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern einschließen sollte.⁷² Die Lösungsvorschläge aus der japanischen Diskussion behandeln ausschließlich eine Kompensierung von Ungleichheit im Sinne einer Entkopplung des Zusammenhangs zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb und zielen allein auf eine solche Kompensierung ab. Und an den vom gewerkschaftsnahen Forschungsausschuss vorgestellten Beispielschulen, wo es nicht um eine Kompensierung im Sinne einer Entkopplung geht, sondern um ein „Sichwenden“ oder ein allgemeines Angehen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung, besteht dieses Angehen darin, den Schülern Kompetenzen zu vermitteln, damit sie unabhängig, selbstständig und losgelöst von existierenden Ungleichheiten im Bildungsbereich ihren eigenen beruf-

⁷² Zumindest wurden im Rahmen der Aufarbeitung der Diskussion für die vorliegende Dissertation keine entsprechenden Beiträge gefunden.

lichen und akademischen Weg finden – was nicht direkt auf eine Steigerung des Wohlbefindens von benachteiligten Schülern abzielt.

Die Autorin der oben zitierten Schweizer Studie diskutiert, basierend auf ihren Ergebnissen, Handlungsmöglichkeiten der Schule auf der Primarstufe, das Leiden nichtprivilegierter Kinder zu mindern und auf ihr besseres Befinden in der Schule hinzuwirken. Dabei beschränkt sie sich allerdings auf Möglichkeiten, wie Primarschulen und Primarschullehrer nichtprivilegierte Kinder unterstützen können (Jünger 2008: 526-527)⁷³, beispielsweise indem sie mit den Schülern Sonderaktivitäten wie Schlittschuhlaufen oder Kochaktionen durchführen (Jünger 2008: 536). Die Studie aus der vorliegenden Arbeit zeigt für das Beispiel Japan, dass hier auch Möglichkeiten von zivilgesellschaftlichem Engagement liegen: denn die Ergebnisse deuten darauf hin, dass japanische zivilgesellschaftliche Gruppen durch die Angebote eines Erfolgserlebnisses oder eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule das Selbstwertgefühl von benachteiligten Schülern steigern bzw. für ihr Wohlbefinden in der Schule sorgen können und dadurch zu einem besseren Befinden von benachteiligten Schülern in Japan beitragen können.

Um die aus dem Sample herausgearbeiteten Möglichkeiten des Angebotes eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule sicher beurteilen zu können, sind jedoch Wirkungsstudien notwendig. Denn in der vorliegenden Studie konnte nur im Rahmen hypothetischer Überlegungen und unter Hinzuziehung entsprechender Literatur dargestellt werden, wie die zwei Angebote benachteiligten Schülern zugute kommen können. Es konnte jedoch nicht festgestellt werden, ob das zivilgesellschaftliche Engagement tatsächlich die vermutete Wirkung hat. Daneben gilt zu untersuchen, was notwendig ist, damit solche Angebote benachteiligte Schüler erreichen – denn die Angebote setzen sozialer Ungleichheit in der Bildung nur etwas entgegen, wenn sie von benachteiligten Schülern auch wahrgenommen werden. Außerdem sind auch zu der ersten Möglichkeit von zivilgesellschaftlichem Engagement aus dem Sample, der Kompensierung von Ungleichheiten im Verständnisgrad von

⁷³ Sie bezieht sich auf Primarschulen in der Schweiz, die die 1. bis 6. Klasse umfassen (Jünger 2008: 17).

Schülern, Wirkungsstudien notwendig, um diese Möglichkeit sicher beurteilen zu können.

Gesetzt den Fall, dass durch zivilgesellschaftliches Engagement tatsächlich familiär bedingte Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern ausgeglichen werden, und gesetzt den Fall, dass die Angebote eines Erfolgserlebnisses und eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule durch zivilgesellschaftliche Gruppen tatsächlich das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern steigern und diese auch erreichen – dann lässt sich, basierend auf der vorliegenden Studie, festhalten, dass zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern einen zusätzlichen Beitrag zu einer Kompensierung von Bildungsungleichheit in Japan und zu einem allgemeinen Angehen gegen sie leisten kann. In der japanischen Diskussion wird vorgeschlagen, eine Kompensierung von sozialer Ungleichheit in der Bildung gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Akteure zu verfolgen, nämlich auf der Makroebene über politische Maßnahmen und ergänzend dazu auf der Mikroebene durch die Schulen bzw. die Lehrer. Zusätzlich dazu kann zivilgesellschaftliches Engagement zum Wohl von Schülern einen Beitrag leisten – auf einer weiteren Ebene, der Mikroebene einzelner Schulen oder der Mesoebene einzelner Kommunen, und durch weitere Akteure, nämlich zivilgesellschaftliche Gruppen und ihre Mitglieder als die Träger des Engagements.

Dieser zusätzliche Beitrag von zivilgesellschaftlichem Engagement kann zum einen darin bestehen, dass an den Schulen, an denen ein Verständnis für die Beteiligung von Bürgern an der Schulbildung herrscht und an denen sich daher zivilgesellschaftliche Gruppen regelmäßig am Unterricht beteiligen können, deren Mitglieder familiär bedingte Ungleichheiten im Verständnisgrad von Schülern ausgleichen. Mit einem solchen Handeln können zivilgesellschaftliche Gruppen dazu beitragen, dass alle Schüler, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund, ein gewisses Maß an Bildungsleistungen erreichen – zusätzlich zu den Lehrern, die im zweiten Komplex von Lösungsvorschlägen als diejenigen Akteure angesprochen werden, die bei allen Schülern ein gewisses Maß an Bildungsleistungen sicherstellen sollen. Damit kann zivilgesellschaftliches Engagement an den Schulen, wo es möglich ist, zu einer Kompensierung von Bildungsungleichheit im Sinne einer Entkopplung oder Ab-

schwächung des Zusammenhangs zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen beitragen.

Zum anderen kann der Beitrag von zivilgesellschaftlichem Engagement darin bestehen, Angebote zu machen, die das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern steigern – unter anderem das Angebot eines Ortes zum Sichwohlfühlen in der Schule, wenn die entsprechenden öffentlich gewährten guten Bedingungen oder ein Einverständnis von Seiten der Schule gegeben sind. Hierbei handelt es sich zwar nicht um einen Beitrag zu einer Kompensierung von Bildungsungleichheit im Sinne einer Entkopplung oder Abschwächung des Zusammenhangs zwischen dem familiären Hintergrund eines Schülers und seinen Bildungsleistungen und seinem Bildungserwerb. Doch wenn zivilgesellschaftliches Engagement dazu beiträgt, das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern zu steigern, so kann man es als etwas verstehen, das sozialer Ungleichheit in der Bildung etwas entgegen setzt, und man kann von einem Beitrag zu einem allgemeinen Angehen gegen soziale Ungleichheit in der Bildung sprechen. Zwar wird in der japanischen Diskussion nicht diskutiert, dass ein Angehen des Problems der Bildungsungleichheit auch ein Sorgen für das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern einschließen sollte. Doch aus der Diskussion geht hervor, dass auch benachteiligte Schüler in Japan unter ihrer Situation leiden und dass ihr Wohlbefinden durch ihre Benachteiligung bei Bildungsleistungen und -erwerb beeinträchtigt sein kann. Hier kann zivilgesellschaftliches Engagement helfen, das Wohlbefinden von benachteiligten Schülern zu steigern, und damit, ergänzend zu den Bemühungen um eine Kompensierung von Bildungsungleichheit, einen zusätzlichen Beitrag dazu leisten, sozialer Ungleichheit in der Bildung in Japan etwas entgegen zu setzen.

Literaturverzeichnis

- Adloff, Frank (2005). *Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis*. Frankfurt / New York: Campus Verlag.
- Allmendinger, Jutta / Nikolai, Rita (2006). Bildung und Herkunft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. No. 44-45/2006. S. 32-38.
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (2007a). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Dies. (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-41.
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (2007b). Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In: Dies. (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 417-433.
- Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2010). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf / Schuchart, Claudia (2010). Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 413-436.
- Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim / München: Juventa Verlag.
- Brinton, Mary C. (2003). Fact-Rich, Data-Poor: Japan as Sociologists' Heaven and Hell. In: Bestor, Theodore C. / Steinhoff, Patricia G. / Bestor, Victoria Lyon (Hrsg.). *Doing Fieldwork in Japan*. Honolulu: University of Hawai'i Press. S. 195-196.
- Chassé, Karl August / Rasch, Konstanze / Zander, Margherita (2010). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Chiavacci, David (2002a). Die japanische Mittelschicht vor dem Kollaps – Die Kontroverse zur sozialen Schichtung und Mobilität im gegenwärtigen Japan. *JAPAN aktuell. Wirtschaft, Politik, Gesellschaft*. Vol. 10. No. 3. S. 236-253.
- Chiavacci, David (2002b). *Der Boom der ausländischen Unternehmen als Arbeitgeber: Paradigmawechsel in Japan?*. München: iudicium.
- Chiavacci, David (2006). The general Middle Class Model under Pressure: Mainstream Japan at a Turning Point? In: Helfrich, Hede / Zillekens, Melanie / Hölter, Erich (Hrsg.). *Culture and Development in Japan and Germany*. Münster: Daedalus Verlag. S. 59-82.
- Creemers, Bert P. M. / Scheerens, Jaap (1989). Developments in School Effectiveness Research. Introduction. *International Journal of Educational Research*. Vol. 13. No. 7. S. 689-690.
- Croissant, Aurel (2000). Zivilgesellschaft und Transformation in Ostasien. In: Merkel, Wolfgang (Hrsg.). *Zivilgesellschaft und Transformation. Systemwechsel 5*. Opladen: Leske + Budrich. S. 335-372.
- Culter, Suzanne (2003). Beginning Trials and Tribulations: Rural Community Study and Tokyo City Survey. In: Bestor, Theodore C. / Steinhoff, Patricia G. / Bestor, Victoria Lyon (Hrsg.). *Doing Fieldwork in Japan*. Honolulu: University of Hawai'i Press. S. 214-228.
- Dravenau, Daniel / Groh-Samberg, Olaf (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim / München: Juventa Verlag. S. 103-128.
- Edmonds, Ronald R. (1977). Search for Effective Schools. The Identification and Analysis of City Schools That Are Instructionally Effective for Poor Children. <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED142610.pdf>> (Zugriff: 03. August 2010).
- Erbe, Annette (2000). Schulverweigerung (tōkō kyohi), Nicht-Schulbesuch (futōkō) und Schulabbruch (chūto taigaku). In: Haasch, Günther (Hrsg.). *Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin: Edition Colloquium. S. 210-214.
- Eswein, Mikiko (2005). Meritokratie in Japan und Deutschland – Analyse der gesellschaftlichen Eliten. *Tertium comparationis*. Vol. 11. No. 1. S. 15-46.
- Flick, Uwe (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Originalausgabe, 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Foljanty-Jost, Gesine / Aoki, Mai (2008). 10 Jahre Nonprofits in Japan – Diversifizierung des Dritten Sektors durch Recht. Schriftenreihe „Zivilgesellschaft und lokale Demokratie“. No. 5. Institut für Politikwissenschaften und Japanologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Foreign Press Center Japan (2005). Wechsel in der Bildungspolitik? Rufe nach einem Überdenken „druckfreien“ Lernens werden lauter. *JAPAN BRIEF*. 25.01.2005.
- Foreign Press Center Japan (2009). Regierung legt für Haushaltsjahr 2010 einen Etat in Rekordhöhe vor. *JAPAN BRIEF*. 28.12.2009. <<http://fpcj.jp/modules/news9/index.php?page=article&storyid=196>> (Zugriff: 03. März 2010).
- Fraser, Barry J. (1989). Research Synthesis on School and Instructional Effectiveness. *International Journal of Educational Research*. Vol. 13. No. 7. S. 707-719.
- Friebertshäuser, Barbara (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München: Juventa. S. 371-395.
- Fujita, Hidenori (1979). Shakaiteki chii keisei katei ni okeru kyōiku no yakuwari 社会的地位形成過程における教育の役割 [Die Rolle der Bildung im Prozess der Herausbildung sozialer Positionen]. In: Tominaga, Ken'ichi (Hrsg.). *Nihon no kaisō kōzō* [Die Schichtenstruktur in Japan]. Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppansha.
- Fujita, Hidenori (1990). Shakaiteki, kyōikuteki torakkingu no kōzō 社会的・教育的トラッキングの構造 [Die Struktur des Tracking in Gesellschaft und Bildung]. In: Kikuchi, Jōji (Hrsg.). *Gendai nihon no kaisō kōzō 3. Kyōiku to shakai idō* [Die Schichtstruktur im modernen Japan 3. Bildung und soziale Mobilität]. Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppankai.
- Fujita, Hidenori (1993). A Crisis of Legitimacy in Japanese Education: Meritocracy and Cohesiveness. In: Shields, James J. (Hrsg.). *Japanese Schooling. Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press. S. 124-138.
- Fujita, Hidenori (2000a). Kyōikuseiji no shinjidai: kiro ni tatsu kōkyōiku 教育政治の新時代 岐路に立つ公教育 [Die neue Ära der Bildungspolitik: die öffentliche Bildung am Scheideweg]. In: Fujita, Hidenori / Shimizu, Kōkichi (Hrsg.). *Hendō shakai no naka no kyōiku, chishiki, kenryoku: mondai toshite no kyōiku kaikaku, kyōshi, gakkō bunka* [Bildung, Wissen und Macht in der sich verändernden Gesellschaft: die Bildungsreform und die Lehrer- und Schulkultur als Problem]. Tōkyō: Shinyōsha. S. 235-260.

- Fujita, Hidenori (2000b). *Shimin shakai to kyōiku: shinjidai no kyōiku kaikaku - shi-an* 市民社会と教育 新時代の教育改革・私案 [Zivilgesellschaft und Bildung: die Bildungsreform eines neuen Zeitalters – ein persönlicher Vorschlag]. Yokohama: Seori Shobō.
- Fujita, Hidenori (2000c). Choice, Quality and Democracy in Education: a comparison of current educational reforms in the United States, the United Kingdom and Japan. <<http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2000/FUJITA/DATA1.HTM>> (Zugriff: 21. Mai 2007).
- Fujita, Hidenori (2003). The Reform of the Japanese Education System as an Answer to Delinquency. In: Foljanty-Jost, Gesine (Hrsg.). *Juvenile Delinquency in Japan. Reconsidering the "Crisis"*. Leiden / Boston: Brill. S. 143-172.
- Fujita, Hidenori (2006). *Kyōiku kaikaku no yukue - kakusa shakai ka kyōsei shakai ka* 教育改革のゆくえ 格差社会か共生社会か [Die Zukunft der Bildungsreform – eine Ungleichheitsgesellschaft oder eine Gesellschaft des Zusammenlebens?]. Tōkyō: Iwanami Shoten.
- Fukuchi, Makoto (2006). *Kyōiku kakusa zetsubō shakai* 教育格差絶望社会 [Die verzweifelte Gesellschaft der Bildungsungleichheit]. Tōkyō: Yūsensha.
- Geißler, Rainer (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. No. 4. S. 34-49.
- Gosewinkel, Dieter / Rucht, Dieter / van den Daele, Wolfgang / Kocka, Jürgen (2004). Einleitung: Zivilgesellschaft – national und transnational. In: Dies. (Hrsg.). *Zivilgesellschaft – national und transnational*. Berlin: Edition Sigma. S. 11-26.
- Habermas, Jürgen (1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hadinger, Boglarka (2003). *Mut zum Leben machen. Selbstwertgefühl und Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen stärken*. Schriftenreihe des Instituts für Logotherapie und Existenzanalyse GmbH. Tübingen: Verlag Lebenskunst.
- Hamano, Takashi (2009). Katei haikai to kodomo no gakuryoku nado no kankei (an) 家庭背景と子どもの学力等の関係 (案) [Die Verbindung von familiärem Hintergrund, den Bildungsleistungen der Kinder und anderem (Entwurf)]. Materialien zur 13. Expertensitzung bezüglich der Förderung von Analyse und Nutzung der nationalen Erhebung zu Bildungsleistungen und Lernen. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/_icsFiles/afile/2009/08/06/1282852_2.pdf> (Zugriff: 04. September 2009).

- Hara, Junsuke / Seiyama, Kazuo (1999). *Shakai kaisō. Yutakasa no naka no fubyōdō* 社会階層 豊かさの中の不平等 [Soziale Schichten. Ungleichheit innerhalb des Wohlstands]. Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppankai.
- Hata, Masaharu (1977). Kōtō gakkō kakusa to kyōiku kikai no kōzō 高等学校格差と教育機会の構造 [School Hierarchy and Structure of Educational Opportunity]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 32. S. 67-79.
- Hayakawa, Nobuo (2009). Kōkō „mushōka“ no seido sekkei ha? NHK dejitaru kyōzai burogu 高校 "無償化" の制度設計は? NHKデジタル教材ブログ [Über den Plan, die Oberschulen kostenlos zu machen. NHK-Blog Digitale Lehrmaterialien]. <<http://www.nhk.or.jp/school-blog/500/29550.html>> (Zugriff: 15. Januar 2010).
- Heinze, Rolf G. / Olk, Thomas (2001). Bürgerengagement in Deutschland – Zum Stand der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. In: Dies. (Hrsg.). *Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich. S. 11-26.
- Hirota, Teruyuki (2007). Kyōiku shakaigaku ha ika ni kakusa-fubyōdō to tatakaeru no ka? 教育社会学はいかに格差一不平等と闘えるのか? [What Can the Sociology of Education Do to Prevent the Widening of Social Disparities?] *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 80. S. 7-22.
- Holthus, Barbara / Iwata-Weickgenannt, Kristina (Hrsg.) (2010). *Contemporary Japan 22. Mind the Gap: Stratification and Social Inequalities in Japan*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Hommerich, Carola (2009). „Freeter“ und „Generation Praktikum“ – Arbeitswerte im Wandel? Ein deutsch-japanischer Vergleich. Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien. München: Iudicium.
- Hood, Christopher P. (2001). *Japanese Education Reform. Nakasone's Legacy*. London: Routledge.
- Imai, Chito (2005). Gakushū juku no deeta ni tsuite no tōkeiteki bunseki 学習塾のデータについての統計的分析 [Statistische Analyse der juku-Daten]. Abschlussarbeit an der Nanzan-Universität Nagoya. <<http://www.seto.nanzan-u.ac.jp/msie/gr-thesis/ms/2005/tanaka/02mm027.pdf>> (Zugriff: 28. Februar 2007).
- Ishida, Hiroshi (2006). The Persistence of Social Inequality in Postwar Japan. *Social Science Japan*. Newsletter of the Institute of Social Science, University of Tokyo. No. 35: Kakusa – Economic Inequality. S. 7-10.

- Ishioka-shi [Stadt Ishioka] (2009). Ishioka-shi no jinkō 石岡市の人口 [Die Bevölkerung der Stadt Ishioka]. <http://www.city.ishioka.lg.jp/100gyousei/jinkou_01.htm> (Zugriff: 11. September 2009).
- Iwai, Hachirō / Kataoka, Emi / Shimizu, Kōkichi (1987). Kaisō to kyōiku kenkyū no dōkō 「階層と教育」研究の動向 [A Review of the Sociological Studies of “Class and Education”]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 42. S. 106-134.
- Japan Center for International Exchange (2004). New Fundraising Initiatives Seek to Bolster Growth of Nonprofit Sector. *Civil Society Monitor*. No. 9. <<http://www.jcie.or.jp/civilnet/monitor/9.pdf>> (Zugriff: 02. August 2006).
- Jünger, Rahel (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kariya, Takehiko (1995). *Taishū kyōiku shakai no yukue: gakureki shugi to byōdō shinwa no sengoshi* 大衆教育社会のゆくえ 学歴主義と平等神話の戦後史 [Die Zukunft der Gesellschaft der massenhaften Bildung. Eine Nachkriegsgeschichte von der Bedeutung des Bildungsgang und dem Mythos der Gleichheit]. Tōkyō: Chūkō Shinsho.
- Kariya, Takehiko (2000). Gakushū jikan no kenkyū – doryoku no fubyōdō to meritokurashii 学習時間の研究—努力の不平等とメリトクラシー [A Study of Study Hours: Inequality of Efforts in a Meritocracy]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 66. S. 213-229.
- Kariya, Takehiko (2001). *Kaisōkanihon to kyōiku kiki: fubyōdō saiseisan kara iyoku kakusa shakai he* 階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会へ [Das zunehmend stratifizierte Japan und die Bildungskrise. Von der Reproduktion von Ungleichheit zum “incentive divide”]. Tōkyō: Yūshindō.
- Kariya, Takehiko / Hamana, Yōko / Kimura, Ryōko / Sakai, Akira (2000). *Kyōiku no shakaigaku: "jōshiki" no toikata, minaoshikata* 教育の社会学 「常識」の問い方、見直し方 [Soziologie der Bildung: Das Hinterfragen und Überdenken des „gesunden Menschenverstandes“]. Tōkyō: Yūhikaku.
- Kariya, Takehiko / Yamaguchi, Jirō (2008). *Kakusa shakai to kyōiku kaikaku* 格差社会と教育改革 [Die Ungleichheitsgesellschaft und die Bildungsreform]. Iwanami Bukkuretto No. 726. Tōkyō: Iwanami Shoten.

- Kawaguchi, Toshiaki / Maeba, Yūsaku (2007). Gakuryoku kakusa wo shukushō suru gakkō: „kōka no aru gakkō“ no keinen bunseki ni mukete 学力格差を縮小する学校: 「効果のある学校」の経年分析に向けて [Schools That Achieve Success in Reducing Differences in Scholastic Ability: Aiming for a Continuous Analysis of „Effective Schools“]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 80. S. 187-205.
- Kitano, Shōji (2008). Mini shinpo: „Haikei to kaiketsu no hōkō wo saguru“ ミニ・シンポ「背景と解決の方向を探る」 [Mini-Symposium: „Auf der Suche nach den Hintergründen und der Richtung für eine Lösung“]. Unterlagen zum Forum „Okane ga nai to gakkō ni ikenai no? – Kōgakuhi, kōkō tsubushi, kyōiku kakusa kokuhatsu fooramu“ [„Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen? – Anklageforum zu hohen Bildungskosten, Vernichtung von Oberschulen und Bildungsungleichheiten“] an der Meiji-Universität in Tōkyō am 27.09.2008.
- Kiyō Henshū Iinkai [Redaktionskonferenz] (2007). Tokushū teema “Kakusa ni idomu“ ni tsuite 特集テーマ「格差に挑む」について [Über das Thema der Sonderausgabe “Reducing social disparities“]. *Kyōiku shakaigaku kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 80. S. 5-6.
- Komiyama, Hirohito (1993). *Gakureki shakai to juku* 学歴社会と塾 [Die Bildungsgang-Gesellschaft und die privaten Ergänzungsschulen]. Tōkyō: Shinhyōron.
- Kosugi, Reiko (2006). Youth Employment in Japan’s Economic Recovery: “Freeters” and “NEETs”. *Japan Focus*. <http://www.japanfocus.org/-Kosugi_Reiko/2022> (Zugriff: 30. September 2010).
- Kotoura, Tatsuhiko (2009). Seikatsu konkyū katei no kodomotachi ankeeto chōsa kara 「生活困窮家庭の子どもたち」アンケート調査から [Aus der Befragung zu „Kinder in bedürftigen Familien“]. *Cresco*. Vol. 9. No. 5. S. 22-23.
- Kreitz-Sandberg, Susanne (1994). *Jugend in Japan. Eine empirische Untersuchung zur Adoleszenz in einer „anderen Moderne“*. Rheinfelden / Berlin: Schäuble.
- Krüger, Heinz-Hermann / Budde, Jürgen / Kramer, Rolf-Torsten / Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2010). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lauth, Hans-Joachim (2003). Zivilgesellschaft als Konzept und die Suche nach ihren Akteuren. In: Bauerkämper, Arnd (Hrsg.). *Die Praxis der Zivilgesellschaft. Akteure, Handeln und Strukturen im internationalen Vergleich*. Frankfurt / New York: Campus Verlag. S. 31-54.

- Lenz, Ilse (1994). Problemfelder interkultureller qualitativer Untersuchungen: Ein Erfahrungsbericht. In: Linhart, Sepp / Pilz, Erich / Sieder, Reinhard (Hrsg.). *Sozialwissenschaftliche Methoden in der Ostasienforschung*. Wien: Institut für Japanologie, Universität Wien. S. 89-100.
- LeTendre, Gerald (1998). The Evolution of Research on Educational Attainment and Social Status in Japan. In: Rohlen, Thomas P. / Björk, Christopher (Hrsg.). *Education and Training in Japan*. Volume I. London / New York: Routledge. S. 135-167.
- Lezotte, Lawrence W. (1989). School Improvement Based on the Effective Schools Research. *International Journal of Educational Research*. Vol. 13. No. 7. S. 815-825.
- Lezotte, Lawrence W. (2004). Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement. <<http://www.effectiveschools.com/images/stories/RevEv.pdf>> (Zugriff: 02. August 2010).
- Maita, Toshihiko (2008). Chiiki no shakai keizai tokusei ni yoru kodomo no gakyūryoku no suikei: gakyūryoku no shakaiteki kiteisei wo kokufuku suru kyōiku jōken no tankyū 地域の社会経済特性による子どもの学力の推計：学力の社会的規定性を克服する教育条件の探求 [An Estimate of Children's Academic Achievements by the Socio-Economic Conditions of Regional Communities : An Inquiry on Educational Conditions that Overcome the Social Determinants of Children's Academic Achievements]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 82. S. 165-184.
- Mayer, Horst O. (2006). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 3., überarbeitete Auflage. München / Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Mimizuka, Hiroaki (2007). Shōgakkō gakyūryoku kakusa ni idomu: dare ga gakyūryoku wo kakutoku suru no ka 小学校学力格差に挑む だれが学力を獲得するのか [Determinants of Children's Academic Achievements in Primary Education]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 80. S. 23-39.
- Mimizuka, Hiroaki (2009). Ochanomizu joshi daigaku itaku kenkyū, hokan chōsa ni tsuite お茶の水女子大学委託研究・補完調査について [Über die Auftragsforschung und die ergänzenden Studien der Frauenuniversität Ochanomizu]. Materialien zur 13. Expertensitzung bezüglich der Förderung von Analyse und Nutzung der nationalen Erhebung zu Bildungsleistungen und Lernen. 04.08.2009. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/08/06/1282852_2.pdf> (Zugriff: 04. September 2009).

- Minei, Masaya / Ikeda, Ken'ichi (Hrsg.) (2006). *Kyōiku kakusa: kakusa kakudai ni tachimukau* 教育格差 格差拡大に立ち向かう [Bildungsungleichheiten – Widerstand gegen eine Ausweitung der Ungleichheiten]. Tōkyō: Gendai Shokan.
- Mitaka-shi [Stadt Mitaka] (2004). *Mitaka wo kangaeru kiso yōgo jiten (shisei gaiyō)* 三鷹を考える基礎用語辞典 (市政概要) [Wörterbuch des Basisvokabulars zu Mitaka (Übersicht der Stadtverwaltung)]. Mitaka.
- Mitaka-shi (2009a). *Jinkō* 人口 [Bevölkerung] <http://www.city.mitaka.tokyo.jp/c_service/011/attached/attach_11815_2.pdf> (Zugriff: 16. März 2010).
- Mitaka-shi (2009b). *Mitaka-shi chiiki kodomo kurabu* 三鷹市地域子どもクラブ [Die Bezirks-Kinder-Clubs der Stadt Mitaka] <http://www.city.mitaka.tokyo.jp/c_service/001/001130.html> (Zugriff: 08. September 2009).
- Mitaka-shi Kyōiku Iinkai [Bildungsausschuss der Stadt Mitaka] (2009). *Mitaka no kyōiku 2009* 三鷹の教育 2009 [Bildung in Mitaka 2009]. Mitaka.
- Miwa, Sadanobu (2008). *Kyōikuhi no kokusai hikaku to mushō kyōiku no tenbō* 教育費の国際比較と無償教育の展望 [Internationaler Vergleich der Bildungskosten und Ausblick für eine kostenlose Bildung]. Unterlagen zum Forum „Okane ga nai to gakkō ni ikenai no? – Kōgakuhi, kōkō tsubushi, kyōiku kakusa kokuhatsu fooramu“ [„Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen? – Anklageforum zu hohen Bildungskosten, Vernichtung von Oberschulen und Bildungsungleichheiten“] an der Meiji-Universität in Tōkyō am 27.09.2008.
- Miyajima, Hiroshi (Hrsg.) (2002). *Nihon no shotoku bunpai to kakusa* 日本の所得分配と格差 [Einkommensverteilung und Ungleichheiten in Japan]. Tōkyō: Tōyōkeizai Shinbunsha.
- Monbukagakushō [Ministerium für Erziehung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie] (2006). *Heisei 18-nendo kodomo no gakushūhi chōsa* 平成 18 年度子どもの学習費調査 [Untersuchung zu den Bildungskosten der Kinder 2006]. <http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/006/07120312.htm> (Zugriff: 03. Juni 2009).
- Monbukagakushō (2008). *Heisei 20-nendo gakkō kihon chōsa* 平成 20 年度学校基本調査 [Basisuntersuchung zu den Schulen 2008]. <http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08121201/001.pdf> (Zugriff: 01. Juni 2009).

- Mortimore, Peter / Sammons, Pam / Stoll, Louise / Lewis, David / Ecob, Russell (1989). A Study of Effective Junior Schools. *International Journal of Educational Research*. Vol. 13. No. 7. S. 753-768.
- Müller, Walter / Haun, Dietmar (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Vol. 46. No. 1. S. 1-42.
- Müller, Walter / Pollak, Reinhard (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 311-332.
- Nabeshima, Yoshirō (2003). *Kōka no aru gakkō – gakuryoku fubyōdō wo norikoeru gakkō* 効果のある学校—学力不平等を乗り越える学校 [Effektive Schulen – Schulen, die Ungleichheit in den Bildungsleistungen überwinden]. Ōsaka: Kaihō Shuppansha.
- Nakamura, Hisashi (2008). Hinkon wo nakushi, kodomotachi no gakushūken wo mamoru torikumi wo kyōdō de susumeyō 貧困をなくし、子どもたちの学習権を守るとりくみを共同ですすめよう [Lasst uns gemeinsam versuchen, die Armut zu beseitigen und das Recht der Kinder auf Lernen zu wahren]. *Cresco*. Vol. 8. No. 6. S. 33-35.
- Naoi, Atsushi / Fujita, Hidenori (1978). Kyōiku tassei katei to sono chii keisei kōka 教育達成過程とその地位形成効果 [The Effects of Educational Achievement Process on Status Attainment]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū [The Journal of Educational Sociology]*. Vol. 33. S. 91-105.
- Nicaise, Ides (2000). *The Right to Learn. Educational strategies for socially excluded youth in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- Niigata-shi Kyōiku Iinkai [Bildungsausschuss der Stadt Niigata] (2009). Heisei 21-nendo (2009) Niigata-shi no kyōiku 平成 21 年度 (2009) 新潟市の教育 [Bildung in der Stadt Niigata 2009]. Dokumente von <http://www.city.niigata.jp/info/kyoiku_somu/niigatashikyōiku/21data1.pdf> bis <http://www.city.niigata.jp/info/kyoiku_somu/niigatashikyōiku/21data11.pdf> (Zugriff: 09. September 2009).
- Nikkōkyō [Nihon Kōtōgakkō Kyōshokuin Kumiai: Japan Senior High School Teachers and Staff Union] (2006). *Shūgaku to shinro wo hoshō shi kōkōsei, seinen no mirai wo hiraku* 修学と進路を保障し高校生・青年の未来をひらく [Den Schulbesuch und weiteren Lebensweg sicherstellen, den Oberschülern und Jugendlichen eine Zukunft eröffnen]. Tōkyō.

- Nikkōkyō (2008a). Kōkōsei no shūgaku hoshō ni kan suru ankeeto chōsa no kekka ni tsuite (bassui) 高校生の修学保障に関するアンケート調査の結果について (抜粋) [Ergebnisse der Umfrage über die Sicherstellung des Schulbesuchs von Oberschülern (Ausschnitt)]. Unterlagen zum Forum „Okane ga nai to gakkō ni ikenai no? – Kōgakuhi, kōkō tsubushi, kyōiku kakusa kokuhatsu foorama“ [„Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen? – Anklageforum zu hohen Bildungskosten, Vernichtung von Oberschulen und Bildungsungleichheiten“] an der Meiji-Universität in Tōkyō am 27.09.2008.
- Nikkōkyō (2008b). 2008 nendo kōkōsei no shūgaku hoshō no tame no chōsa no matome 2008 年度 高校生の修学保障のための調査のまとめ [Zusammenfassung der Untersuchung zur Sicherstellung des Lernens von Oberschülern aus dem Jahr 2008]. Tōkyō.
- Nikkōkyō (2008c). Okane ga nai to gakkō ni ikenai no? – Kōgakuhi, kōkō tsubushi, kyōiku kakusa kokuhatsu foorama. Hōkokushū 「お金がないと学校に行けないの？」高学費・高校つぶし・教育格差告発フォーラム 報告集 [„Wenn ich kein Geld habe, kann ich dann nicht zur Schule gehen?“ – Anklageforum zu hohen Bildungskosten, Vernichtung von Oberschulen und Bildungsungleichheiten. Gesammelte Berichte]. Tōkyō.
- Nikkyōso [Nihon Kyōshokuin Kumiai: Japan Teachers' Union] (2007). 21-seiki no chiiki zukuri, gakkō zukuri. Nikkyōso seisaku seido yōkyū to teigen 21 世紀の "地域づくり・学校づくり" 日教組政策制度要求と提言 [Gestaltung von Region und Schule im 21. Jahrhundert. Forderungen und Vorschläge für politische Maßnahmen von der Nikkyōso]. <http://www.jtu-net.or.jp/doc/02_2_07.pdf> (Zugriff: 26. Februar 2009).
- Nikkyōso (2009). Shun waado: kyōiku kakusa 旬WORD 教育格差 [Wörter der Saison: Bildungsungleichheit]. <<http://www.jtu-net.or.jp/syun0902b.html>> (Zugriff: 26. Februar 2009).
- Ninomiya, Atsumi (2008). Kakusa, hinkon wo oshisuseru shin-jiyūshugiteki kyōiku kaikaku 格差・貧困を推しすすめる新自由主義的教育改革 [Die neoliberalen Bildungsreformen leisten Ungleichheiten und Armut Vorschub]. *Cresco*. Vol. 8. No. 6. S. 17-21.
- Nomura Research Institute (2004). Over 90% of People Have a Sense of Crisis Regarding the NEET Issue. News Release No. 1. November 2004. <<http://www.nri.co.jp/english/news/2004/041101.html>> (Zugriff: 30. September 2010).
- Ojima, Fumiaki (2002). Shakai kaisō to shinro keisei no henyō: 90 nendai no henka wo kangaeru 社会階層と進路形成の変容 90年代の変化を考える [Social Stratification and Educational Choices: Changes in the 1990s]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 70. S. 125-142.

- Ōtake, Fumio (2005). *Nihon no fubyōdō. Kakusa shakai no gensō to mirai* 日本の不平等 格差社会の幻想と未来 [Ungleichheit in Japan. Illusion und Zukunft der Ungleichheitsgesellschaft]. Tōkyō: Nihon Keizai Shinbunsha.
- Pekkanen, Robert (2006). *Japan's Dual Civil Society. Members Without Advocates*. Stanford: Stanford University Press.
- Pharr, Susan J. / Schwartz, Frank J. (Hrsg.). (2003). *The State of Civil Society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pohl, Manfred (1998). Zur Politik in Japan: Von der „Einparteien-Demokratie“ zum Zweiparteien-System? In: Pohl, Manfred / Mayer, Hans Jürgen (Hrsg.). *Länderbericht Japan. 2.*, aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 65-75.
- Reynolds, David (2005). School Effectiveness: Past, Present and Future Directions. In: Holtappels, Heinz Günter / Höhmann, Katrin (Hrsg.). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*. Weinheim: Juventa. S. 11-26.
- Richter, Hanka / Schneider, Elisabeth (2007). „Lebenskompetenz erwerben“. Bericht vom Fachkräfteaustausch 2007 in Japan. *Forum Erziehungshilfen*. Vol. 13. No. 5. S. 301-304.
- Rohlen, Thomas P. (1983). *Japan's High Schools*. Berkeley: University of California Press.
- Rohlen, Thomas P. (1998). Is Japanese Education becoming less egalitarian? Notes on High School Stratification and Reform. In: Rohlen, Thomas P. / Björk, Christopher (Hrsg.). *Education and Training in Japan*. Volume III. London / New York: Routledge. S. 1-30.
- Sakurai, Kaneaki (2007). *Erscheinungsformen und Wahrnehmung von Gewalt bei Schülern und Schulverweigerung im deutsch-japanischen Vergleich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Satō, Manabu (2000). Shinjiyūshugi no kariyuramu kaikaku wo koete: jissenteki disukoosu no seijigaku 新自由主義のカリキュラム改革を越えて 実践的ディスコースの政治学 [Über die neoliberale Lehrplanreform hinaus: eine Politikwissenschaft des praktischen Diskurses]. In: Fujita, Hidenori / Shimizu, Kōkichi (Hrsg.). *Hendō shakai no naka no kyōiku, chishiki, kenryoku: mondai toshite no kyōiku kaikaku, kyōshi, gakkō bunka* [Bildung, Wissen und Macht in der sich verändernden Gesellschaft: die Bildungsreform und die Lehrer- und Schulkultur als Problem]. Tōkyō: Shinyōsha. S. 373-385.
- Satō, Toshiki (2000). *Fubyōdō shakai nihon* 不平等社会日本 [Die Ungleichheitsgesellschaft Japan]. Tōkyō: Chūkō Shinsho.

- Scheerens, Jaap / Vermeulen, C.J.A.J. / Pelgrum, W.J. (1989). Generalizability of Instructional and School Effectiveness Indicators Across Nations. *International Journal of Educational Research*. Vol. 13. No. 7. S. 789-799.
- Schmidt, Christiane (2000). Analyse von Leitfadenterviews. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 447-456.
- Scholl, Armin (2003). *Die Befragung. Sozialwissenschaftliche Methode und kommunikationswissenschaftliche Anwendung*. Konstanz: UVK.
- Schwartz, Frank J. (2003). Introduction: Recognizing Civil Society in Japan. In: Pharr, Susan J. / Schwartz, Frank J. (Hrsg.). *The State of Civil Society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1-19.
- Seiyama, Kazuo / Noguchi, Yūji (1984). Kōkō shingaku ni okeru gakkōgai kyōiku tōshi no kōka 高校進学における学校外教育投資の効果 [The Extra-School Educational Investment and the Opportunity of Entering Higher Ranking High School]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū [The Journal of Educational Sociology]*. Vol. 39. S. 113-126.
- Shimizu, Kōkichi (2004). Teigakuryoku kokufuku he no senryaku. “Kōka no aru gakkō” ron no shiten kara 低学力克服への戦略—「効果のある学校」論の視点から [Strategien zur Überwindung der niedrigen Bildungsleistungen – vom Blickpunkt der Diskussion um „Effektive Schulen“]. In: Kariya, Takehiko / Shimizu, Kōkichi (Hrsg.). *Gakuryoku no shakaigaku. Chōsa ga shimesu gakuryoku no henka to gakushū no kadai [Soziologie der Bildungsleistungen. Veränderungen in den Bildungsleistungen und das Thema des Lernens]*. Tōkyō: Iwanami Shoten. S. 217-235.
- Shimizu, Kōkichi / Fujii, Nobuaki (2009). Furina kankyō ni aru kodomo no gakuryoku no sokoage ni seikō shite iru gakkō no tokuchō (an) – “kōka no aru gakkō” kenkyū shuhō ni yoru bunseki 不利な環境にある子どもの学力の底上げに成功している学校の特徴 (案) — 「効果のある学校」研究手法による分析— [Besonderheiten der Schulen, die bei der Steigerung der Bildungsleistungen von benachteiligten Kindern erfolgreich sind (Entwurf) – Analyse mittels der Technik aus der Forschung zu „Effektiven Schulen“]. Materialien zur 13. Expertensitzung bezüglich der Förderung von Analyse und Nutzung der nationalen Erhebung zu Bildungsleistungen und Lernen. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/045/shiryo/_icsFiles/afile/2009/08/06/1282852_2.pdf> (Zugriff: 04. September 2009).
- Shirahase, Sawako (2005). *Shōshi kōrei shakai no mienai kakusa: jendaa, sedai, kaisō no yukue* 少子高齢社会の见えない格差 ジェンダー・世代・階層のゆくえ [Die unsichtbaren Ungleichheiten in der kinderarmen und alternden Gesellschaft: die Entwicklung von Gender, Generationen und sozialen Schichten]. Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppankai.

- Steger, Brigitte (1994). Frauen im Krieg – Erfahrungen mit lebensgeschichtlichen Interviews in Japan. In: Linhart, Sepp / Pilz, Erich / Sieder, Reinhard (Hrsg.). *Sozialwissenschaftliche Methoden in der Ostasienforschung*. Wien: Institut für Japanologie, Universität Wien. S. 105-117.
- Stevenson, David Lee / Baker, David P. (1998). Shadow Education and Allocation in formal Schooling. Transition to University in Japan. In: Rohlen, Thomas P. / Björk, Christopher (Hrsg.). *Education and Training in Japan*. Volume III. London / New York: Routledge. S. 46-63.
- Tachibanaki, Toshiaki (1998). *Nihon no keizai kakusa - shotoku to shisan kara kangaueru* 日本の経済格差 所得と資産から考える [Ökonomische Ungleichheit in Japan - ausgehend von Einkommen und Vermögen]. Tōkyō: Iwanami Shoten.
- Tachibanaki, Toshiaki (Hrsg.) (2004). *Fūin sareru fubyōdō* 封印される不平等 [Die versiegelte Ungleichheit]. Tōkyō: Tōyōkeizai Shinpōsha.
- Teichler, Ulrich (1998). Erziehung und Ausbildung. In: Pohl, Manfred / Mayer, Hans Jürgen (Hrsg.). *Länderbericht Japan*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 414-420.
- Tōkyō Daigaku Shakai Kagaku Kenkyūjo (1992). *Gendai nihon shakai*. 6. *Mondai no shosō* 現代日本社会 6 問題の諸相 [Die japanische Gesellschaft der Gegenwart. Band 6. Einige Aspekte gesellschaftlicher Probleme]. Tōkyō: Tōkyō Daigaku Shuppankai.
- Toyama-Bialke, Chisaki (1998). Adolescents' daily Lives and parental Attitudes toward the School: a German-Japanese comparative Study. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 24. No. 4. S. 347-367.
- Toyama-Bialke, Chisaki (2003). The “Japanese Triangle” for Preventing Adolescent Delinquency: Strengths and Weaknesses of the Family-School-Adolescent Relationship from a Comparative Perspective. In: Foljanty-Jost, Gesine (Hrsg.). *Juvenile Delinquency in Japan. Reconsidering the "Crisis"*. Leiden / Boston: Brill. S. 19-50.
- Tsubogō, Minoru (2010). Der Regierungswechsel und der Weg zur Bürgerkommune in Japan. Manuskript zum Vortrag, gehalten am 07. September 2010 beim Internationalen Graduiertenkolleg „Bürgergesellschaft“, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

- Ushioji, Morikazu / Takanuma, Hidemasa / Takeuchi, Michio / Ishii, Shōichi (1973). Kōkō fushingakusha hassei no mekanizumu – Gifukuken no jirei kenkyū 高校不進学者発生のメカニズム—岐阜県の事例研究 [Mechanismen, die erklären, warum Schüler nicht weiter zur Oberschule gehen – Fallstudien aus der Präfektur Gifu]. In: Kyōikugakka [Fachbereich Erziehungswissenschaften] (Hrsg.). *Nagoya daigaku kyōikugakubu kiyō* [Mitteilungen der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Nagoya]. No. 19. S. 15-43.
- Ushioji, Morikazu (1975). Shinro kettei katei no pasu kaiseki 進路決定過程のパス解析 [A Path Analysis of the Educational Decision Process]. *Kyōiku Shakaigaku Kenkyū* [The Journal of Educational Sociology]. Vol. 30. S. 75-85.
- White, Merry Isaacs (2003). Taking Note of Teen Culture in Japan: Dear Diary, Dear Fieldworker. In: Bestor, Theodore C. / Steinhoff, Patricia G. / Bestor, Victoria Lyon (Hrsg.). *Doing Fieldwork in Japan*. Honolulu: University of Hawai'i Press. S. 21-35.
- Wößmann, Ludger (2007). *Letzte Chance für gute Schulen: die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. München: ZS-Verlag Zabert Sandmann.
- Yuasa, Makoto (2008). "Hinkon no sedaikan rensa" wo tachikiru tame ni 「貧困の世代間連鎖」を断ち切るために [Um die „Kette der Armut zwischen den Generationen“ zu durchbrechen]. *Cresco*. Vol. 8. No. 6. S. 12-16.
- Yūki, Makoto (1989). Die Institution des Juku in Japan. *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*. Vol. 6. No. 2. S. 339-346.
- Zenkyō [Zen'nihon Kyōshokuin Kumiai: All Japan Teachers and Staff Union] (2005). History of Teachers Union Movement in Japan. <<http://www.zenkyo.biz/this/this2.html>> (Zugriff: 23. Februar 2009).
- Zenkyō (2008). *Cresco*. Vol. 8. No. 6.
- Zimmer, Annette (2007). *Vereine – Zivilgesellschaft konkret*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gespräche

- Asaoka Akiko, Mitglied der Redaktion der „Cresco“, Zeitschrift der Zen'nihon Kyōshokuin Kumiai (All Japan Teachers and Staff Union). 29. Oktober 2009.
- Imatani Kenji, Mitglied im Zentralvollzugsausschuss, Zen'nihon Kyōshokuin Kumiai (All Japan Teachers and Staff Union). 29. Oktober 2009.
- Saitō Tsutomu, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Niigata. 15. September 2008.

Sakoda Hiroshi, Vizepräsident des Zentralvollzugsausschusses, Nihon Kōtōgakkō Kyōshokuin Kumiai (Japan Senior High School Teachers and Staff Union). 29. Oktober 2009.

Satō Hidehiko, Bildungsausschuss der Stadt Niigata, Abteilung für die Förderung der Partnerschaft zwischen Bezirk und Schule. 19. Oktober 2009.

Anhang

Glossar japanischer Begriffe

Umschrift	Kanji	Übersetzung / Erläuterung (ggf. mit Quellen der Übersetzung / Erläuterung)
<i>chūgakkō</i>	中学校	Mittelschule
<i>fubyōdō</i>	不平等	Ungleichheit
<i>futōkō</i>	不登校	Nicht-zur-Schule-gehen, Nicht-Schulbesuch (Erbe 2000: 210)
<i>gakureki</i>	学歴	schulische und akademische Bildung
<i>gakureki shutoku</i>	学歴取得	Erwerb von schulischer und akademischer Bildung
<i>gakuryoku</i>	学力	Bildungsleistung; auch: Gelehrsamkeit; Kenntnis
<i>gakushū shiensha</i>	学習支援者	Lernunterstützer
<i>gakushū shien shisutemu</i>	学習支援システム	System der Lernunterstützung
<i>jisshitsu mushōka</i>	実質無償化	praktisch kostenlos machen (bezieht sich auf den Plan, die Unterrichtsgebühren an öffentlichen Oberschulen faktisch abzuschaffen (Hayakawa 2009))
<i>jugyōryō</i>	授業料	Unterrichtsgebühr
<i>jugyōryō genmen</i>	授業料減免	(Teil-) Erlass der Unterrichtsgebühren
<i>juku</i>	塾	„Juku“, private Ergänzungsschulen
<i>kaisō;</i> auch <i>shakai kaisō</i>	階層	soziale Schicht
<i>kaisōsa</i>	階層差	Ungleichheit zwischen sozialen Schichten, schichtspezifische Ungleichheit
<i>kakusa</i>	格差	Ungleichheit; auch: Unterschied, Differenz
<i>kakusa shakai</i>	格差社会	Ungleichheitsgesellschaft, Gesellschaft der Ungleichheiten (zu weiteren Übersetzungen siehe Holthus / Iwata-Weickgenannt 2010: 3)
<i>kanri shoku</i>	管理職	<i>white collar</i> -Beruf für die Aufgabe Management, z.B. Manager in Großunternehmen und Ämtern (Eswein 2005: 21)
<i>katei haikai</i>	家庭背景	familiärer Hintergrund
<i>katei kankyō</i>	家庭環境	familiäre Umgebung

Umschrift	Kanji	Übersetzung / Erläuterung (ggf. mit Quellen der Übersetzung / Erläuterung)
<i>kateiteki shojōken</i>	家庭的 諸条件	familiäre Bedingungen
<i>ken</i>	県	Präfektur (Japan ist in 47 Präfekturen eingeteilt.)
<i>kodomo no kenzen ikusei wo hakaru katsudō</i>	子どもの健全育成を図る活動	Aktivitäten für ein gesundes Aufziehen von Kindern (eines der Tätigkeitsfelder von NPOs laut dem NPO-Gesetz)
<i>kōeki hōjin</i>	公益法人	gemeinnützige Körperschaft (eine Art von zivilgesellschaftlichen Organisationen mit dem Status einer rechtlichen Person) (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 6)
<i>kōka no aru gak-kō</i>	効果のある学校	<i>effective school</i> , Effektive Schule
<i>kōtō gakkō</i>	高等学校	Oberschule
<i>kōtō senmon gak-kō</i>	高等専門学校	Fachoberschule (folgt auf die Mittelschule und verbindet die drei Jahre der Sekundarstufe II und zwei weitere Studienjahre zu einem fünfjährigen Ausbildungsprogramm (Teichler 1998: 417))
<i>kyōiku kakusa</i>	教育格差	Bildungsungleichheit
<i>kyōiku kikai</i>	教育機会	Bildungschance
<i>kyōiku nesshinsa</i>	教育熱心さ	Leidenschaft für die Bildung
<i>kyōiku ryoku</i>	教育力	Bildungskraft, Bildungskompetenz
<i>nin'i dantai</i>	任意団体	nicht-eingetragene zivilgesellschaftliche Organisation ohne Rechtsstatus
<i>NPO hōjin</i>	N P O 法人	eingetragene Nonprofit-Organisation (NPO) mit dem Status einer rechtlichen Person
<i>seikatsu hogo</i>	生活保護	staatliche Fürsorge (vergleichbar mit der deutschen Sozialhilfe bzw. dem Arbeitslosengeld II)
<i>seiken kōtai senkyo</i>	政権交代選挙	Regierungswechsel-Wahl (in Bezug auf die Wahlen in Japan im September 2009) (Tsubogō 2010)
<i>senmon shoku</i>	専門職	<i>white collar</i> -Beruf für fachliche Aufgaben, z. B. Arzt, Rechtsanwalt oder Hochschullehrer (Eswein 2005: 21)
<i>shakai kaisō</i>	社会階層	soziale Schicht
<i>shakai shūdan</i>	社会集団	soziale Gruppe
<i>shōgakkō</i>	小学校	Grundschule
<i>shūgaku enjo</i>	就学援助	Schulkostenbeihilfe

Umschrift	Kanji	Übersetzung / Erläuterung (ggf. mit Quellen der Übersetzung / Erläuterung)
<i>sōgōteki gakushū</i>	総合的学習	„Umfassendes Lernen“ (Foreign Press Center Japan 2005) (interdisziplinär orientiertes Fach, das 2002 im Rahmen des neuen nationalen Lehrplans eingeführt wurde (Sakurai 2007: 212))
<i>tanki daigaku</i>	短期大学	zwei- oder dreijährige Kurzzeituniversität
<i>teijisei</i>	定時制	System der Teilzeit-Oberschulen
<i>tokutei hi-eiri katsudō soku shin-hō, kurz NPO-hō</i>	特定非営利活動促進法, kurz N P O 法	Gesetz zur Förderung von besonderen nonprofit-orientierten Aktivitäten, kurz „NPO-Gesetz“ (Foljanty-Jost / Aoki 2008: 3)
<i>tsūgaku kuiki sei</i>	通学区域制	Schulbezirkssystem (nach dem die Kinder in dem Schulbezirk zur Schule gehen, wo sie ihren Wohnsitz haben)

Interviewleitfaden

1. (Entstehungs-)Geschichte der Gruppe 設立の経緯とそれからの発展

1.1 Entstehung 設立の経緯

Zuerst möchte ich mit Ihnen über die Entstehung der Gruppe „_____“ sprechen. Wie hat es angefangen? Können Sie mir bitte erzählen, was Sie über den Anfang der Gruppe wissen?

最初は、「_____」の設立の経緯についてお話を伺いたいです。どのようにして「_____」が発足しましたか。その発足の経緯についてご存知のこと、聞かせていただけますか。

↳ *Nachfragen:*

- Wann wurde die Gruppe gegründet?
いつ「_____」が設立されましたか。
- Warum wurde die Gruppe gegründet? Was war der Anlass?
どのような経緯で「_____」が設立されましたか。何がきっかけでしたか。
- Von wem wurde die Gruppe gegründet?
どなたが設立されましたか。

1.2 Weitere Entwicklung それからの発展

Können Sie mir bitte erzählen, wie sich die Gruppe danach entwickelt hat? 設立後の「_____」の発展について聞かせていただけますか。

↳ *Nachfragen:*

- Gab es Veränderungen beim Inhalt der Aktivitäten?
活動の内容に変化はありましたか。
- Gab es Veränderungen bei den Zielen der Aktivitäten?
活動の目的に変化はありましたか。

2. Aktuelle Aktivitäten 現在の活動

2.1 Inhalte 活動の内容

Was für Aktivitäten macht die Gruppe „_____“?
「_____」はどのような活動をなさっていますか。

Was wird in den Aktivitäten konkret gemacht? Können Sie mir bitte die Inhalte und den Ablauf der Aktivitäten erklären?

活動では具体的に何をなさっていますか。活動の内容、活動の流れを説明していただけますか。

↳ **Nachfragen:**

- **Wie häufig finden die Aktivitäten statt?**
活動の頻度はどのくらいですか。
- **An welchen Tagen finden die Aktivitäten statt? Am Wochenende?**
活動の日は何曜日ですか。週末ですか。
- **Wo finden die Aktivitäten statt?**
どこで活動なさっていますか。
- **In welchem Zeitumfang finden die Aktivitäten statt?**
活動時間はどのくらいですか。

2.2 Ziele 活動の目的

Was sind die Ziele der Aktivitäten der Gruppe „_____“?

Was streben Sie mittels der Aktivitäten an?

「_____」の活動の目標は何でしょうか。活動を通じて目指していることは何ですか。

Die Zielgruppe Ihrer Aktivitäten sind Kinder und Jugendliche. Für was für Kinder und Jugendliche konkret sind Ihre Aktivitäten gedacht?

(Richten sich Ihre Aktivitäten an bestimmte Kinder?)

活動の対象は子どもと青少年ということですが、具体的にはどういった子どもたちでしょうか。

(活動では特定の子どもの対象としていますか。)

Wie gewinnen Sie Teilnehmer für Ihre Aktivitäten? Wie sprechen Sie Ihre Zielgruppe an?

どうやって参加者を集めますか?どのようにして対象となる子どもや青少年に呼びかけますか。

Was für Kinder und Jugendliche nehmen tatsächlich an den Aktivitäten teil?

活動に参加しているのは、実際にはどのような子どもたちと青少年でしょうか。

2.3 Beteiligte Mitglieder 活動に参加するメンバー

Welche Mitglieder der Gruppe sind an den Aktivitäten beteiligt? (Zum Beispiel, wie alt sind sie, und welche Berufe haben sie?)

実際に活動に参加しているのは、メンバーの中でもどういった方でしょうか。(例えば、どういった年代の方ですか。どういった職業の方ですか。)

2.4 Organisation der Aktivitäten 活動の計画

Wer plant, wann und wo die Aktivitäten stattfinden?

活動がいつ、どこで行われるということは、どなたが計画されますか。

Wer bestimmt die Inhalte der Aktivitäten?

活動の内容は、どなたが決定されますか。

Wie werden die Aktivitäten finanziert?

どうやって活動費を捻出しているのでしょうか。

Müssen die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen für die Aktivitäten bezahlen? Wenn ja, wie viel?

活動は、参加する子どもと青少年にお金がかかりますか。いくらでしょうか。

Wie finanziert sich die Gruppe „_____“ hauptsächlich?

「_____」の財政源はどこでしょうか。どのようにして経費を捻出しているのでしょうか。

3. Über die japanische Schulbildung 日本の学校教育

Zuletzt möchte ich mit Ihnen über die Schulbildung in Japan sprechen.

Sie sind im Bereich der Bildung aktiv. / Sie beschäftigen sich in Ihren Aktivitäten mit Schülern, kommen also auch mit der japanischen Schulbildung in Kontakt.

Wie sehen Sie die japanische Schulbildung? Welches Bild haben Sie von der japanischen Schulbildung?

最後に、日本の学校教育についてお話を伺いたいです。

_____さんは教育に関わる活動をなさっていますが / _____さんは活動で生徒たちと接する中で、日本の学校教育とも関わっているわけですが、この日本の学校教育をどう見ていらっしゃいますか。また、どんなイメージをお持ちでしょうか。

↳ **Nachfragen:**

- Was sind Stärken in der japanischen Schulbildung? Was sind Schwächen in der japanischen Schulbildung?

日本の学校教育の強い点はなんでしょうか。そして、弱点はなんでしょうか。

- Was für Problembereiche sehen Sie in der japanischen Schulbildung? Denken Sie, dass es Handlungsbedarf gibt?

日本の学校教育には、どういう問題があると思われますか。改善すべきところがあると思いますか。

4. Am Schluss 最後に

Das waren meine Fragen. Vielleicht gibt es noch etwas, das Sie noch sagen möchten?

私の質問は、以上です。これまでの回答の中で付け加えたいことなどがございましたら、どうぞおっしゃって下さい。

Definitionen und Beispiele der Kategorien für die Qualitative Inhaltsanalyse

1. Kategorie „(Entstehungs-)Geschichte der Gruppe“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen über die Entstehung der Gruppe und ihrer Aktivitäten; das umfasst Textstellen zum Gründungsdatum, zum Anlass für die Gründung, zum Ursprung der Gruppe (wenn die Gruppe beispielsweise aus anderen Gruppen entstanden ist) und zu den Gründungspersonen. Außerdem fallen unter diese Kategorie Textstellen zu der weiteren Entwicklung der Gruppe und ihrer Aktivitäten, zum Beispiel Textstellen über Entwicklungen in der Größe der Gruppe und der Zusammensetzung ihrer Mitglieder oder über Veränderungen bei der Art und den Inhalten der durchgeführten Aktivitäten, und auch Textstellen dazu, wie die Gruppe ihre Aktivitäten anfangs angegangen ist und ob es eine Vorbereitung bis zum Start der aktuellen Aktivitäten gab. Diese Kategorie umfasst außerdem in der Entstehungsgeschichte begründete Besonderheiten der Gruppe.

Beispiel-Textstelle:

Frau Kitamoto von der Gruppe Mori erzählt, wie die Gruppe Mori vom Bildungsausschuss der Stadt Niigata initiiert wurde:

„ ‚Gruppe Mori‘ ist der Name des Kinder-Begegnungsschule-Projekts der Stadt Niigata an der Mori-Schule. Das Kinder-Begegnungsschule-Projekt begann im Jahr 2002 auf Initiative des Bildungsausschusses der Stadt Niigata, im Jahr 2002 mit zwei Schulen, und Mori begann im Jahr 2003 als dritte in der Stadt Niigata. Es gab eine Anfrage vom Bildungsausschuss an die Schule, in der Art, wollen Sie es nicht auch an der Mori-Grundschule machen [...]“

Diese Textstelle enthält Aussagen darüber, wie die Gruppe Mori entstanden ist und wann sie gegründet wurde, und auch über eine Besonderheit der Gruppe Mori, die in ihrer Entstehungsgeschichte begründet ist, nämlich dass sie ursprünglich vom Bildungsausschuss der Stadt Niigata initiiert wurde.

2. Kategorie „Intentionen der Gruppe“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen, in denen allgemeine Intentionen der Gruppe geäußert werden, und zwar mit Formulierungen wie „Wir möchten...“ oder „Lasst uns...“ (... *shitai*, ... *shimashō*, ... *yarō*), sowie Textstellen, in denen konkrete Ziele bestimmter Aktivitäten genannt werden. Unter diese Kategorie fallen auch Textstellen, in denen die Intentionen erläutert werden oder der Hintergrund bestimmter Intentionen genannt wird.

Beispiel-Textstelle:

Herr Miura, der Vertreter der Gruppe Hana, sagt zu den Intentionen der Gründungsmitglieder der Gruppe Hana:

„Wie wir es sehen, kennen die Lehrer nur die Welt der Lehrer. Wir möchten die Kinder an ganz verschiedenen Orten bilden, wir möchten ganz verschiedene, vielseitige Menschen bilden.“

Die eigentliche Intention wird im zweiten Satz geäußert, doch im ersten Satz wird der Hintergrund dieser Intention genannt; damit wird auch der erste Satz unter diese Kategorie gefasst.

3. Oberkategorie „Eigenschaften der aktuell durchgeführten Aktivitäten“

Die Kategorie 3. bezieht sich auf den aktuellen Zustand der Aktivitäten zum Zeitpunkt des Interviews. Entwicklungen der Aktivitäten werden innerhalb der Kategorie 1., „(Entstehungs-)Geschichte der Gruppe“, erfasst.

3.1 Kategorie „Inhalte der Aktivität“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen, die Auskunft zu den Inhalten der Aktivität geben, das heißt dazu, was für eine Art von Aktivität es ist und was bei der Aktivität genau gemacht wird. Auch Textstellen zum Ablauf und zur Organisation der Aktivität fallen unter diese Kategorie.

Beispiel-Textstelle:

Herr Miura von der Gruppe Hana beschreibt, was die Gruppe im „Edo-Murasaki-Wiederbelebungsprojekt“ mit den Schülern machte:

„Diese Samen, also, wir kauften sie an verschiedenen Orten, säten sie aus und ließen sie groß werden, und wir baten auch einen Bauern um Hilfe. Und dann ließen wir sie groß werden, und im Herbst schälten wir dann die Wurzeln und färbten damit, zusammen mit den Kindern.“

3.2 Kategorie „Zeit und Ort“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen, die Auskunft dazu geben, wann und mit welcher Häufigkeit und in welchem Zeitumfang die Aktivität gemacht wird, sowie Textstellen zu dem Ort, an dem die Aktivität stattfindet.

Beispiel-Textstellen:

Frau Yoshino von der Gruppe Niigata bestätigt, dass die Aktivitäten im Unterricht stattfinden:

Interviewerin: „Also, es ist während des Unterrichts, nicht wahr.“

Yoshino: „So ist es.“

Frau Abe von der Gruppe Niigata erläutert, wo, wann und wie häufig die Workshops der Gruppe stattfinden:

„Heutzutage machen wir von Montag bis Freitag fast täglich an irgendeiner Schule einen Workshop.“

3.3 Kategorie „Kostenpflichtigkeit“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen, die Auskunft dazu geben, ob die Aktivität für die Teilnehmer Geld kostet, sowie Textstellen, die zur Finanzierung der Aktivität Auskunft geben.

Beispiel-Textstellen:

Herr Takahashi von der Gruppe Ibaraki erläutert, dass die Teilnahme an den Naturerlebnissen für die Teilnehmer Geld kostet:

„Es sind 500 Yen“ ,

und dann erklärt er, warum die Gruppe für die Teilnahme Geld nimmt:

„Als es noch kostenlos war, sagten sie [die Kinder und Jugendlichen, die an den Aktivitäten der Gruppe teilnehmen, J.C.] kurz davor, ich nehme nicht teil, also, wenn man kein Geld nimmt, dann weiß man nicht genau, ob sie teilnehmen oder nicht. [...] Wenn es ein bisschen Geld kostet, also, dann hat man doch das Gefühl, dass man eine Vereinbarung auch einhalten möchte, weil man dafür Geld bezahlt.“

3.4 Kategorie „Charakteristika Beteiligte Mitglieder“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen über Charakteristika der an der Aktivität beteiligten Mitglieder; das umfasst Textstellen dazu, welche Mitglieder von der Gruppe an der Aktivität beteiligt sind und was das für Menschen sind, ob es beispielsweise Männer oder Frauen sind, welches Alter und welche Berufe sie haben, und welche Charakteristika sie sonst haben. Unter diese Kategorie fallen auch Textstellen, die Auskunft dazu geben, ob die Aktiven für die Aktivität „ausgebildet“ werden; denn bei der Gruppe Niigata beispielsweise bekommen die Aktiven, die als „specialists“ bezeichnet werden, eine Ausbildung und brauchen eine Beglaubigung.

Beispiel-Textstellen:

Frau Yoshino von der Gruppe Niigata sagt über die „Ausbildung“ der Aktiven:

„Na ja, man nimmt an einer dreitägigen Schulung teil [...], und dann bekommt man die Beglaubigung als ‚specialist‘.“

Herr Miura von der Gruppe Hana sagt zu einer ihrer Aktivitäten:

„Um so etwas zu machen, kommen Menschen aus dem Bezirk herein [in die Schule, J.C.]“

Hier zeigt sich ein Charakteristikum der an dieser Aktivität beteiligten Mitglieder: es sind Menschen aus dem Bezirk der Schule.

3.5 Kategorie „Charakteristika Zielgruppe“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen, die dazu Auskunft geben, wer die Zielgruppe der Aktivität ist und wer bei der Aktivität mitmachen kann; außerdem umfasst die Kategorie auch Textstellen dazu, wie die Gruppe ihre Zielgruppe anspricht.

Beispiel-Textstellen:

Frau Kitamoto, die Vertreterin der Gruppe Mori, erklärt im Interview, wer die Zielgruppe ihrer Aktivitäten ist:

„Alle Kinder. Alle Kinder der Mori-Grundschule.“

Außerdem erläutert sie, wie die Gruppe den neuen Erstklässlern ihre Aktivitäten bekannt macht, wie sie also ihre Zielgruppe anspricht:

„Es gibt eine Versammlung der Eltern der neuen Erstklässler, eine Informationsveranstaltung vor der Einschulung. Dort erklären wir es den Müttern. Und wir sagen, schicken Sie doch Ihr Kind zum Spielen zu uns. Außerdem sagt der Klassenlehrer zu den Kindern, zu den Erstklässlern, ‚Hier gibt es so etwas.‘“

3.6 Kategorie „Charakteristika Teilnehmer“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen über Charakteristika der Teilnehmer, also der Kinder, Jugendlichen und teilweise auch Erwachsenen, die (neben den Mitgliedern der Gruppe) tatsächlich an den Aktivitäten teilnehmen. Darunter fallen auch Textstellen zur Zahl der tatsächlichen Teilnehmer und zu möglichen Entwicklungen bei der Zahl der Teilnehmer.

Beispiel-Textstelle:

Frau Fukada, die Vertreterin der Gruppe Hayashi, erklärt, dass es sich bei den Kindern, die an den Aktivitäten der Gruppe Hayashi teilnehmen, gerade nicht um Kinder handelt, die keinen Ort haben, an den sie gehen und an dem sie sich aufhalten können:

„Es sind meistens die gleichen Kinder. Und, also, die Kinder, die tatsächlich kommen, sind gar keine Kinder, die wirklich keinen Ort haben, an den sie gehen und an dem sie sich aufhalten können, wo zum Beispiel zu Hause die Eltern meistens nicht da sind.“

4. Kategorie „Hinweise auf Umsetzung der Intentionen in den Aktivitäten“

Definition:

Unter diese Kategorie fallen Textstellen, aus denen hervorgeht, wie bestimmte Intentionen der Gruppe in der jeweiligen Aktivität oder in den Aktivitäten allgemein umgesetzt werden. Unter diese Kategorie fallen auch Textstellen zu damit verbundenen Handlungsweisen oder Prinzipien, die für eine bestimmte Aktivität gelten.

Beispiel-Textstelle:

Frau Satō, die Vertreterin der Gruppe Mitsuke, sagt zu einem Prinzip, das bei der Aktivität des Theaterspiels in Mitsuke gilt:

„Weil mein Grundsatz ist, dass alle mitmachen, weil es ein Theaterstück ist, jede Rolle, ich schreibe doch die Geschichte, ich schaue mir die Kinder an, dieses Kind bekommt diese Rolle, diese Rolle, diese Rolle, weil ich es so schreibe, gibt es auf jeden Fall eine Rolle. Eine Rolle, die zu diesem Kind passt.“

Das Prinzip, dass alle Kinder mitmachen, galt auch bei der Form von Theater, die Frau Satō als Kind machte, und es ist ihre Intention, diese Form innerhalb der Aktivitäten der Gruppe Mitsuke zu übernehmen. Somit zeigt sich an dieser Textstelle, wie Frau Satō ihre Intention in der Aktivität des Theaterspiels in Mitsuke umsetzt, und es zeigt sich das damit verbundene Prinzip, das für diese Aktivität gilt.

Erklärung an Eides Statt

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Halle (Saale), den 5. April 2011

Julia Canstein